



# O ENSINO PÚBLICO É UM DESAFIO PARA TODOS:

*Encontros e (des)encontros no ensino fundamental brasileiro*

Hilda Assunção Bayma-Freire  
Antonio Roazzi



Editora  
Universitária  UFPE

**HILDA ASSUNÇÃO BAYMA-FREIRE  
ANTONIO ROAZZI**

**O ENSINO PÚBLICO É UM  
DESAFIO PARA TODOS:  
Encontros e (des)encontros no ensino  
fundamental brasileiro.**

Editora  
Universitária  UFPE

**RECIFE - 2012**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

Capa: *Natássia Melo*

Projeto gráfico: *Gilberto Santos*

Revisão: *O autor*

Impressão e acabamento: *Editora Universitária/UFPE*



Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

---

B359e Bayma-Freire, Hilda Assunção.

O ensino público é um desafio para todos : encontros e (des)encontros no ensino fundamental brasileiro / Hilda Assunção Bayma-Freire, Antonio Roazzi. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

152 p.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0114-9 (broch.)

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Ensino fundamental – Brasil.  
3. Frequência escolar. I. Roazzi, Antonio. II. Título.

---

379.81 CDD

(23.ed.)

UFPE (BC2012-137)

## **Oferecimentos**

Aos diretores, aos professores, aos alunos, às famílias, por acreditarem que nunca é tarde para mudar a história da educação brasileira.

Ao meu filho, Dr. Diogo Emanuel Freire e Assunção Bayma, por valorizar o saber como um instrumento de ascensão em sua vida profissional.



## SIGLAS

---

BDE - Bônus de Desempenho Educacional.

DC - Desempenhos Construídos.

DE - Desempenhos em Construção.

DNE - Desempenhos Não Construídos.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPM - Fundo de Participação dos Municípios.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação.

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

GRE - Gerência Regional da Educação Recife Norte.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

PISA - Programa Internacional de Avaliação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SAEPE - Sistema Nacional de Avaliação da Educação do Estado de Pernambuco.

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SOE - Serviço de Orientação Educacional.



# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	11
INTRODUÇÃO .....	13
<b>CAPÍTULO I - O ensino fundamental público recifense: Pontos de estruturação que interferem na dinâmica funcional e culminam com o abandono escolar - 2005-2006.....</b>	<b>15</b>
1.1 Focos de impasse no sistema educacional recifense.....	19
1.1.1. A gestão governamental e a descontinuidade das metas em ação .....	19
1.1.2. A fragilidade das aprendizagens básicas interfere no desenvolvimento escolar do aluno .....	21
1.1.3. A municipalização no seu processo de adap- tabilidade causa impacto na continuidade dos estudos .....	28
1.1.4. Uma reflexão básica do processo de avaliação: Por desempenhos dos domínios das aprendi- zagens, 2005-2006 .....	35
<b>CAPÍTULO II - O ensino fundamental público: Na dinâmica dos resultados culmina com altas taxas de abandono escolar - 2005-2006.....</b>	<b>51</b>
2.1. O abandono escolar em Recife-PE - 2005-2006.....	56



2.2. Fatores familiares que contribuem para o abandono escolar de Alunos do ensino fundamental público - 2005-2006 .....	81
2.3. Fatores pessoais responsáveis por um quantitativo alargado da (des)continuidade dos estudos de alunos do ensino fundamental público-2005-2006.....	93
2.4. Fatores familiares e pessoais que não interferem mais na continuidade dos estudos .....	98
<b>CAPÍTULO III - A família brasileira carenciada e a escola pública: Dois contextos importantes no desenvolvimento escolar de aluno do ensino fundamental.....</b>	<b>101</b>
3.1. O tipo de família e a sua representação funcional na vida escolar dos filhos.....	105
3.2. A escola pública brasileira em busca do apoio familiar.....	111
<b>CAPÍTULO IV - A importância do apoio familiar no percurso escolar dos filhos .....</b>	<b>115</b>
4.1. Pontos de vista de alguns dirigentes escolares a respeito do abandono escolar .....	122
4.2. A relação da família com a escola .....	125
<b>CAPÍTULO V - O contexto escolar e a criança: Uma visão sistêmica inter-relacional .....</b>	<b>127</b>
5.1. A criança e o seu contexto de vida.....	132
5.2. A criança na escola: Uma perspectiva sistêmica .....	134
CONCLUSÕES .....	138
REFERÊNCIAS .....	142

## PREFÁCIO

---

**A** obra que Hilda Bayma-Freire e Antonio Roazzi nos apresentam intitulada: “O Ensino Público é um desafio para todos: Encontros e (des)encontros no ensino fundamental brasileiro”, discute de forma fundamentada de um ponto de vista teórico, e com base igualmente em estudos empíricos, questões relevantes relacionadas com a política de educação pública no Brasil, dando destaque à análise do tema do abandono escolar, particularmente relevante entre os alunos provenientes das classes socioeconómicas e culturais mais frustradas.

O rigor científico que pude sempre observar nas investigações levadas a cabo na Universidade de Coimbra por Hilda Bayma-Freire, quer enquanto aluna de Doutoramento, quer na qualidade de investigadora de Pós-Doutoramento, levam-me a poder afirmar que a obra aqui apresentada, que resulta, em parte, da sua tese de Doutoramento brilhantemente orientada pelo Professor Antonio Roazzi, vai contribuir para promover o debate sobre a temática em causa. Na verdade, os autores apresentam uma visão holística, baseada em modelos sistémicos, da problemática do abandono escolar e propõem soluções inovadoras que passam por uma integração das diversas variáveis em jogo que vão desde as expectativas familiares sobre o desempenho do aluno e da sua necessária motivação, até à qualidade do corpo docente da escola onde se encontra inserido.

Um estudo desta relevância terá seguramente impacto junto dos decisores políticos do Estado de Pernambuco, e mesmo do Brasil, uma vez que é realizada uma análise cuidada sobre o abandono escolar e são propostas soluções inovadoras para uma questão que, devido à multiplicidade de factores que nela se inter-relacionam, é de extrema complexidade.

As minhas últimas palavras são agora para felicitar os Autores por esta publicação, estando certa de que a mesma irá ter um impacto relevante na organização da Escola Pública Brasileira, mas também congratular-me pelo facto de a FPCE-UC, ao ser a Escola que a primeira autora, nossa brilhante Aluna, escolheu para a realização dos seus estudos pós-graduados, ter contribuído, com os ensinamentos dos seus Professores, para a realização de uma obra de tão grande relevância para o País Irmão.

***Luísa Morgado***

*Professora Catedrática de Psicologia*

*Diretora*

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*

*Universidade de Coimbra*

## INTRODUÇÃO

---

A cultura do povo carenciado só será mais qualificada se o sistema socioeconômico valorizar as famílias e, inserir no mercado de trabalho como sujeito participativo, com direitos e deveres no contexto social e, senhor da sua própria sustentação.

(Bayma-Freire, 2009)

**D**iante de tantos “questionamentos” a respeito do ensino público brasileiro e dos subsídios extraídos de um estudo alargado no ensino fundamental público recifense (Mestrado), houve uma necessidade premente de ressaltar, neste livro, os pontos mais contundentes arraigados na cultura brasileira, os quais promovem um desequilíbrio da educação pública recifense, em particular “o abandono escolar”. Não obstante, a análise cuidadosa e seletiva destes fatores que representam os encontros e (des)encontros da educação pública é um dos meios que encontramos para contribuir ao nível das reflexões, com o ensino de qualidade assegurado neste contexto como “uma questão de honra” (Campos, 2009).

Desta forma procuramos, como outros estudiosos do assunto, resgatar em vários contextos algo condizente com a insatisfação escolar de alunos carentes que culmina com a desistência dos estudos de modo precoce no ensino fundamental (1ª a 8ª série). No seguimento dos fatos, este livro tem como prioridade ressaltar,

nos seus capítulos, assuntos diretamente relacionados com a cultura brasileira, na abrangência de alguns pontos pertinentes, os quais podem servir como contributos de reflexão em relação às ações estruturantes previstas no atual sistema de ensino público brasileiro.

A literatura deste está embasada por contributos de pontos de vista e reflexões da realidade do sistema escolar, estruturada por uma amostra de 500 alunos e os seus pais, cujos resultados, em parte estruturam este livro, com assuntos pertinentes referentes à educação pública recifense, retratando impactos do desenvolvimento escolar destes alunos. No capítulo I, apresenta-se uma visão simplificada dos pontos de impasse do sistema educacional recifense. No Capítulo II, ressalta-se a dinâmica do ensino fundamental, na abrangência de fatores familiares e pessoais que contribuem para o abandono escolar do aluno. No Capítulo III, discute-se a relação da família com a escola levando a cabo a sua importância no percurso escolar destes alunos. No Capítulo IV, destaca-se a importância do apoio da família no desenvolvimento escolar dos filhos. E no Capítulo V, foca-se o contexto escolar e a criança na inter-relacionalidade sistêmica dos fenômenos emergentes desta relação. Por último, destacam-se as discussões e conclusões dos principais pontos refletidos neste livro, tendo uma suma de contributos relevantes para uma leitura reflexiva, porém persistente nos (des)encontros que interferem no processo escolar do aluno. Além das referências bibliográficas, as quais subsidiaram este contexto de reflexões.

## CAPÍTULO I

---

**O ensino fundamental público recifense:  
Pontos de estruturação que interferem na  
dinâmica funcional e culminam com o  
abandono escolar - 2005-2006.**



## **O ensino fundamental público recifense: Pontos de estruturação que interferem na dinâmica funcional e culminam com o abandono escolar - 2005-2006.**

---

A mente humana é um processo estruturado por domínios significativos progressivos, os quais devem ser ativados através de subsídios motivantes inerentes a funcionalidade do desenvolvimento etário do ser humano.

(Bayma-Freire, 2010)

■ primeiro capítulo deste livro, ressaltam-se alguns pontos relevantes na história do ensino fundamental público recifense (2005-2006). Um período de transição e de equilibração das responsabilidades escolares entre o Estado e o Município e, de inúmeras mudanças, em prol da qualidade das aprendizagens e da diminuição da exclusão social, no qual o insucesso escolar tenta sobrepujar a continuidade dos estudos de muitos alunos de classe desfavorecida que estão inseridos nos obstáculos que traduzem o Brasil como um país que contém um alargado número de pessoas (des)aculturadas. Além disso, é uma realidade polêmica de grandes questionamentos procedentes do descrédito da funcionalidade do sistema em si, decorrente dos



insucessos das ações voltadas para combater as “variáveis interventivas” do sistema escolar do aluno de escola pública, face à dimensionalidade do problema crônico “abandono escolar”, o qual marca a sociedade pernambucana como um atraso cultural inserido na democracia atual.

Com base em conhecimentos vivenciados nos contextos escolares públicos desde 1982, confrontados com a sequência da história da educação pública brasileira existe, de fato uma dissensão entre as políticas educativas e o resultado dos domínios das aprendizagens do aluno de escola pública. Este é um foco de grandes investimentos, porém sempre apontado como um “problema” de alta complexidade, no qual as “variáveis interventivas” podem ser vistas como persistentes e incontroláveis, uma vez que o ensino brasileiro, ao longo dos anos, vem tentando, através de inúmeras metas, combater estas “variáveis” e eleger o ensino público como um instrumento de qualidade embasado nos parâmetros curriculares que direcionam a educação brasileira. Em particular, a Educação Básica, com destaque para o ensino fundamental assistido pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9394/96 (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação nº 10172/2001 (PNE), ambos sob o domínio da Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Na implementação da abrangência das ações compatíveis com a sistemática da municipalização do ensino fundamental de 9 anos que, diante da heterogeneidade distributiva mesmo embasada pela política da descentralização das responsabilidades, ainda é muito questionada em sua eficácia. Considerando esses paradoxos, destacam-se alguns dos pontos abordados nos (des)encontros entre as metas planeadas e o fracasso escolar brasileiro.

## **1.1. Focos de impasse no sistema educacional recifense**

### **1.1.1. A gestão governamental e a descontinuidade das metas em ação.**

Não devemos esquecer que a história da educação brasileira é estruturada em bases conflituosas, decorrentes da desigualdade socioeconômica do país, marcada por inúmeros questionamentos, erros e acertos, os quais vêm modificando esta história no seu desenvolvimento bastante descontínuo, em virtude de ações interrompidas e/ou planejadas inadequadamente, face à realidade de cada Estado brasileiro. Muitas delas têm mais a ver com “inovações” do planejamento da gestão governamental e não com as variáveis que interferem no processo escolar do aluno. Portanto, as ações governamentais mudam conforme o planejamento de cada gestão e, na maioria das vezes, os dirigentes “esquecem-se” de fazer uso de uma análise das ações que estavam em funcionamento construtivo e as que não estavam adequadas ao ensino de qualidade.

Neste sentido, encerram a gestão anterior como um “livro que se fecha e ninguém mais o lê” (Bayma-freire, 2008), ou seja, não respeitam as metas coerentes com a realidade do aluno, nem tão pouco, o ponto de vista de muitos educadores que, decerto, são os mais competentes para avaliar as ações condizentes com o crescimento formativo do aluno. Assim, esta falta de reflexão a respeito da continuidade das ações eficazes pode ser uma das variáveis que desmotiva o aluno e o professor na interface das construções dos domínios das aprendizagens, além de causar, no contexto escolar, grande expectativa e uma série de mudanças que muitas vezes não condizem com as dificuldades em si, além de não serem bem socializadas entre a comunidade escolar, tendo em vista

que muitas delas são praticamente “impostas”. Desta forma, podem gerar certo conflito e culminar sempre como uma questão política e não pedagógica. A exemplo disso, Bayma-Freire (2008) comparou o ensino público recifense com um “jogo de xadrez”, no qual cada governo joga ao seu modo, mediante as suas prioridades. No obstante, as mudanças são necessárias, inclusive como medidas de prevenção dos problemas da educação e de acompanhar a atualidade do sistema educacional. Tudo isso para garantir ao aluno, ao professor e aos demais profissionais melhores condições para ensinar e para aprender, mas não apenas para contradizer pontos de vista de gestores anteriores.

Concorda-se com Campos (2008), em uma das suas reflexões a respeito da valorização do ensino público, que as ações anteriores, as quais favorecem a educação como um todo (aluno, professor, escola, família e sociedade), devem ser preservadas, adequadas e subsidiadas para sua continuidade. Por exemplo, a ampliação do Sistema de Ensino Integrado, o qual em sua funcionalidade operacional apresenta resultados condizentes com o objetivo geral, isto é, melhorar as aprendizagens do aluno de escola pública (Magalhães, 2007). Neste processo, o aluno passa mais tempo na escola e é assistido em todas as suas necessidades formativas. Aqui, é possível verificar que, quando as ações são condizentes com o “foco do problema” em si, os resultados são mais coerentes com o esperado, ou seja, deve-se ter em conta um planejamento com medidas centradas na realidade das necessidades da escola pública brasileira.

Em suma, governar é um desafio complexo que requer capacidades estruturadas por um grande conhecimento da sua população, maturidade, autonomia reflexiva, além da capacidade de liderança democrática e do respeito ao processo de ensino público

centrado na égide da (des)acreditação. Este processo deve contemplar pontos de vista diversos que envolvam profissionais da educação, aluno, família e a comunidade como um todo, visando a uma gestão participativa e voltada para mudar a imagem negativa do ensino público, o qual “tem” condições de ser oferecido com melhor qualidade, culminando, de fato, num desempenho qualificado e não na descontinuidade dos estudos. É importante continuar com as metas favoráveis ao processo de ensino, acrescentando ações relevantes e inovadoras a fim de não cair na rotina da desmotivação funcional e interferir no interesse do aluno, do professor e da própria comunidade escolar.

### **1.1.2. A fragilidade das aprendizagens básicas interfere no desenvolvimento escolar do aluno.**

Em continuidade à nossa reflexão, relativamente às questões da educação pública, outro ponto já enraizado na cultura brasileira de cariz altamente prejudicial ao desenvolvimento escolar do aluno é, de fato, a “fraca qualidade das aprendizagens” estruturadas desde a educação infantil, tendo em vista que o ensino público, em seu processo funcional, segue praticamente as mesmas etapas das escolas particulares, as quais apresentam melhores resultados em relação ao desenvolvimento escolar do aluno. Portanto, a alargada desqualificação não encontra justificativa plausível. Ora, se a criança da escola pública passa por todas as etapas estruturantes de uma educação de qualidade, o resultado deve superar as expectativas, mesmo sabendo que sempre haverá um quantitativo negativo, face aos fatores de intervenção mais significativos. Ou seja, a educação infantil (de 0 aos 3 anos) volta-se para assegurar o desenvolvimento do aluno no âmbito físico, psicológico, intelectual e social, isto é, desenvolver habilidades

estruturantes dos próximos domínios do processo de desenvolvimento do ser humano. A esta fase segue-se a evolução pré-escolar (dos 4 aos 6 anos) que, de acordo com as normas curriculares da educação infantil (MEC), visa estruturar os traços de personalidade, a linguagem mais coerente e a socialização, subsidiadas pela lúdica das atividades educativas.

Tendo em conta esses procedimentos, deve-se atentar para alguns pontos cuja divergência da metodologia da escola particular é notável, isto é, uma criança de escola particular, aos 6 anos de idade, encontra-se totalmente alfabetizada, com muitos domínios ativados em nível de esquemas para subsidiar as futuras aprendizagens. Uma vez que a aprendizagem é construtiva e progressiva, além de ser apoiada em estruturas lógicas que, mediante o processo de desenvolvimento, vão sendo substituídas por outras mais complexas para fazer jus ao desenvolvimento formativo do aluno em seu processo de escolaridade. Tudo isso pode ser relevante face às lacunas não construídas e contribuir decerto com as futuras desistências escolares. Registre-se ainda que, nessa nova conjuntura do ensino fundamental de 9 anos (dos 6 aos 14 anos), subsidiada pela Lei 11.114/2005, a qual requer matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96), o que era de fato um problema interferente, porém não valorizado. Mas “antes tarde do que nunca”. Considera-se, portanto, uma mudança necessária no âmbito da escolaridade pública, cujo aluno de classe desfavorecida estava sempre em desvantagem em relação às outras classes sociais, concomitantemente de escolas particulares. Isto é, a 1ª série nunca devia ter funcionado ao nível de uma alfabetização (conforme a Lei 11.741/2008).

É coerente o aluno estar capacitado para cursar a 1ª série aos 7 anos de idade, mas isso viria a representar um limite

traumático, já que ele teria de esperar essa faixa etária para efetivar sua matrícula sem prévia alfabetização. As construções anteriores estariam, então, totalmente “embaralhadas” e o aluno não teria a adequada preparação formativa para cursar a referida série. Há de se considerar ainda que este se configura como um período, no qual a criança deve ter domínios básicos de aprendizagens estruturadas para desenvolver progressivamente as novas aprendizagens e continuar os estudos sem tantas dificuldades, evitando, assim, uma opção constante e prejudicial à cultura brasileira que é o abandono escolar. Além disso, sempre foi uma queixa constante dos professores das séries iniciais, em particular os que lecionam na 1ª série, a precária estruturação das aprendizagens básicas prejudiciais ao aluno em seu percurso escolar. Neste ponto, o aluno de escola pública, na sua maioria, é alfabetizado na 1ª série e, este processo mesmo com a dedicação do professor e o esforço do aluno, para muitos é uma deficiência que causa um grande conflito nas aprendizagens e muitos alunos não conseguem superar estas lacunas e/ou acompanhar os conteúdos, já que lhes faltam alguns domínios necessários às novas construções. De modo que o resultado desses (des)equilíbrios, em vários aspectos (aprendizagens não construídas, alunos fora de faixa e outros), perdura durante muito tempo nas escolas públicas recifenses.

Essa situação mal resolvida interfere no trabalho do professor causando certo desconforto, elevando o nível de stress e desmotivando-os mesmo reconhecendo a sua capacidade dinâmica de ensinar, mas o problema do insucesso das aprendizagens anteriores interfere na estruturação das novas aprendizagens. Em contraposição, a impossibilidade do aluno de não dominar as aprendizagens necessárias na série em curso resulta num problema que marca o ensino público de forma alargada, ou seja, muitos

destes alunos escrevem “mecanicamente”, mas não sabem ler. Assim, mediante esta dificuldade, muitos deles abandonam a escola e outros são promovidos apesar de apresentarem sempre muitas dificuldades, as quais vão sinalizando a desmotivação pelos estudos e, em cada série fica para trás um quantitativo elevado de alunos e o resultado final é um número reduzido de alunos com competências adequadas que não caracterizava um ensino de qualidade. Tendo em conta esta realidade de aprendizagem inadequada, o ensino público passou a ser caracterizado como de “má qualidade”.

O problema das más aprendizagens decorria da base inicial e ia ajustando-se ou não ao processo de desenvolvimento escolar e culminava em sua maior parte com referências negativas ao sistema escolar brasileiro. É pertinente ressaltar, neste contexto de impasse, o valor da capacidade perceptiva do professor em sua relação com o aluno, num processo de construção do saber científico, uma vez que, no desenvolvimento da estruturação das aprendizagens, existem muitas variáveis interventivas (externas/internas), as quais podem interferir de modo positivo integrando o saber formativo e/ou podem também ativar pontos que desmotivem o aluno a continuar com os estudos. Sabe-se que, em processo de desenvolvimento de aprendizagem, os conflitos promovem mudanças necessárias e, se têm uma interferência adequada, resultam na integração dos domínios intelectuais de competências crescentes, as quais vão subsidiar novas aprendizagens e favorecer o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito do conhecimento.

Além disso, as aprendizagens modificam-se conforme as experiências vivenciadas nos contextos de inserção. Nesta perspectiva de construção de aprendizagem significativa ao desenvolvimento cultural, em sua complexidade pode-se interfacear este foco do sucesso escolar do aluno com pontos de

vista piagetianos apontados em sua égide construtivista como desempenhos sucessivos, os quais vão se estruturando desde as estruturas simples às mais complexas levando em conta vários aspectos: a maturação, as experiências, o conhecimento básico, as interações sociais e outros estruturados em vários domínios. É importante ter em conta como as funções mentais funcionam face à equilibração das aprendizagens, isto é, o aluno deve ser compreendido em sua complexidade, porém com foco em seu processo de aquisição progressiva de aprendizagens plurais, as quais em seu funcionamento interativo vão ajustando-se e modificando conforme o processo de ativação dos arquétipos construtivos do conhecimento formativo do aluno. Por seu lado, o ser humano é estruturado por um processo contínuo de desenvolvimento plural regulado através das interferências, que conduzem ao ajustamento formativo do ser humano em sua estruturação superior. Subsidiados decerto na complexidade dos domínios da psicologia do desenvolvimento voltados para os estudos piagetianos na representatividade da estruturação do conhecimento científico, passo a passo, mediante os períodos de desenvolvimento, os quais devem ser compreendidos e ativados em relação às diversas aprendizagens que se estruturam de modo sucessivo com base nos ensinamentos de Piaget e Inhelder (1966).

O professor das séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) deve ter conhecimento do processo de desenvolvimento funcional, o qual integra as aprendizagens do ser humano em função do desenvolvimento formativo. Isto é, o processo de assimilação que integra as aprendizagens adquiridas na dinâmica interativa do aluno com o meio envolvente aos esquemas já existentes internamente, seguido do processo de acomodação que tem por função modificar os esquemas mediante as pressões



externas; subsidiados pelo esquema de equilibração, o qual vai intermediar entre o esquema de assimilação e acomodação para proporcionar a adaptação de um novo esquema ou de um esquema modificado, subsidiando as aprendizagens mais complexas, as quais devem operar progressivamente nas construções do conhecimento do aluno. Tudo isso pode ajudar o professor a compreender melhor o aluno em seu processo de estruturação dos domínios do saber pedagógico. Vale considerar que, no processo de aprendizagem, na dinâmica de aprender os conteúdos, surgem conflitos e resistências em virtude de algumas dificuldades que interferem nesse processo, mas o professor deve atentar para esses (des)equilíbrios funcionais, os quais, mediante segmentos orientativos, transformam-se em subsídios enriquecedor para as próximas aprendizagens, evitando com isso que o aluno, no primeiro impacto, desmotive-se e opte por abandonar os estudos.

Como já referimos antes, os alunos da escola pública passam pelas mesmas etapas de ensino relativo às escolas particulares, até porque a Lei de Diretrizes e Bases Nacional contempla a educação como um todo, com calendário alargado (200 dias letivos), um currículo condizente com os conteúdos, professores capacitados e atualizados conforme as mudanças educativas, um número alargado de metas e subsídios focados nos pontos mais carenciados, face às dificuldades e progresso do funcionamento escolar público. Ou seja, a educação pernambucana está representada por forças políticas, sociais e econômicas voltadas para combater as variáveis de intervenção no processo escolar. Porém, as “queixas” e o “resultado final” não condizem com o esperado, isto é, não asseguram ainda um ensino de qualidade. Convém admitir que as interferências das forças sociais nas políticas educativas desencadeiam pontos negativos, os quais interferem no sistema

educativo (Costa, 2006). Porém, não é um fator isolado, é um conjunto de contributos negativos que sobrepõe as ações em si e causam um impasse na história da educação brasileira que, apesar de tudo isso, é subsidiada em cada gestão governamental por uma quantidade alargada de projetos e metas voltadas para combater o insucesso escolar.

Não obstante, as diferenças qualitativas e quantitativas nesse processo de ensino continuam a eleger o ensino público como uma estrutura que proporciona aos alunos uma aprendizagem frágil, (des)motivante e separativa, ou seja, os alunos que permanecem na escola para continuar os estudos e os que abandonam de modo precoce. Na generalidade dos fatos, deve-se estar atento para acompanhar e subsidiar o aluno em seu processo de estruturação de aprendizagem desde as mais simples às mais complexas, detectando e apoiando-o nas suas dificuldades escolares para que essas não venham a interferir na dinâmica das aprendizagens crescentes, uma vez que é um processo de estruturas básicas garantidas na continuidade dos domínios do aprender. É evidente que, quando as aprendizagens são estruturadas de modo frágil ao longo das séries, estas lacunas - não (re)estruturadas e não superadas - conduzem muitos alunos a optarem pelo abandono dos estudos, já que não conseguem acompanhar o processo escolar e por ser uma opção fácil de livrar-se do problema, isto é, do stress escolar cuja tônica é a desmotivação e a interferência na continuidade dos estudos.

Além do mais, este é um problema comum nas escolas públicas brasileiras, uma vez que muito dos alunos apresentam domínios de aprendizagens inferiores nas séries do ensino fundamental (Oliveira, 2005). Isso confirma que se deve atentar para as “aprendizagens iniciais” (estruturantes) a fim de se resolverem as dificuldades do “não aprender” em cada período de

escolaridade e não venha a se tornar um problema crescente que confirme a má qualidade do ensino público, ou seja, não é pertinente promover o aluno com inúmeras dificuldades, visto que, além de contribuir para a inculturação do país, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação (PISA) vão competentemente detectar dados relativos a esta realidade. Em síntese, cada etapa da escolarização básica deve atentar para a construção dos domínios de aprendizagens condizentes com aquele período, isto é, trabalhar as dificuldades que o aluno apresenta em cada série e não deixá-lo sem resposta às suas dificuldades escolares. Isso tudo pode evitar o stress e a desmotivação do aluno, já que, de acordo com Bayma-Freire (2008), em cada série do ensino fundamental a desistência dos estudos é desafiadora.

### **1.1.3. A municipalização no seu processo de adaptabilidade causa impacto na continuidade dos estudos.**

Mediante o foco das reflexões em questão, atenta-se para um dos pontos de grande polêmica neste período (2005-2006) no ensino fundamental público (I e II) garantido desde 1990, por princípios democráticos registrados na Carta Magna, face à universalização do ensino fundamental. Esta universalização, na ótica de Neves (1999), contemplava mais a democracia da escola pública do que a municipalização. Ora, de uma forma ou de outra, é um processo estruturado por um conjunto de medidas subsidiadas por entidades qualificadas, ou seja, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, objetivando mudar a realidade do ensino público desacreditado para um patamar em que esse mesmo ensino público viesse a se revestir de qualidade. Além de ser uma etapa da escolaridade que sempre foi apoiada pela

Constituição Federal desde 1998, a qual garante direito a todos e dever do Estado em manter igualdade de condições, de acesso e de permanência do aluno na escola, tendo em conta que em virtude da descentralização de poderes, ou seja, da municipalização com a implantação da escolaridade fundamental com duração de 9 anos, face a uma gestão democrática, o Estado e os Municípios assumem responsabilidades escolares por etapas. Isto é, a educação infantil e o ensino fundamental (I e II) ficam a cargo dos Municípios com o apoio do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) caracterizados por um processo de mudança e adequação, o qual deixa transparecer no seu desenvolvimento estrutural muitos pontos que podem interferir no ensino de qualidade, diante a diversidade dos Municípios brasileiros, uma vez que nem todos os Municípios têm um equilíbrio econômico sustentável, dependem do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), ou seja, a maior parte dos Municípios não possuem uma autonomia financeira condizente com as propostas escolares da municipalização.

Por seu lado, o Estado assume o ensino médio com todas as modificações e adaptações necessárias ao ensino de qualidade. Além do mais, as escolas estaduais apresentam sempre melhores condições funcionais do que muitas das escolas do Município. É importante destacar que a municipalização passa, neste momento, por muitos questionamentos nos contextos escolares públicos, tendo em conta que, de início, causou muitos impactos e desequilíbrios entre alunos, professores e profissionais da área educativa, mas vem acontecendo em cada Estado brasileiro de forma acelerada, já que a maioria dos alunos neste nível era de escola pública e isso, de fato, implica uma descentralização das responsabilidades mediante as políticas sociais. Em contrapartida,

em Pernambuco ainda existe muitas escolas neste nível, a cargo do Estado, no aguardo desta divisão de responsabilidade, em prol do desenvolvimento formativo do aluno. Espera-se que, em sua funcionalidade, contribua para garantir um ensino de qualidade e, não apenas, para satisfazer mais uma questão política inserida na educação. Sabe-se ser “muito difícil” garantir um ensino de qualidade na diversidade dos Municípios brasileiros em virtude do desequilíbrio socioeconômico, ainda que a municipalização se caracterize por uma descentralização de responsabilidade, centrada numa gestão democrática, na autonomia e na participação coletiva de aproximação e mobilização da população. É um processo que vai depender de muitos esforços para se adequar à sua funcionalidade e culminar com os objetivos previstos, tendo em conta que a estrutura do ensino público brasileiro sempre foi descentralizada (Mottet & Gomes, 2001). Isso significa que mesmo com a implementação de metas no nível Estadual e Municipal, os problemas que interferem na qualidade do ensino continuam a desafiar as políticas educacionais e o insucesso escolar fica sempre inexplicado.

Além disso, a Municipalização ainda é um ponto de conflito nas escolas públicas recifenses, embora se constitua em uma medida de âmbito Nacional subsidiada por uma interface do poder educativo (Emenda Constitucional nº 14/1996 e Lei de Diretrizes e Base (1989)), com recursos mantenedores dependendo do crescimento da economia brasileira, com determinação do governo Federal para um funcionamento adequado. É um contexto de grandes questionamentos, ainda que tenha muitos pontos positivos. Plank (2001) afirma que, no nível do Brasil, as intervenções políticas muitas vezes funcionam como obstáculos do sistema educacional. Ou seja, algumas medidas interferem na

funcionalidade de ações condizentes com o processo escolar, e outras nem sempre condizem com a realidade das comunidades escolares. Mas, apesar dos (des)equilíbrios neste processo de mudança, acredita-se num sucesso promissor futuro (2014), considerando as decisões tomadas na Conferência Mundial de Educação (Tailândia, 1990) como um marco geral de mudanças na área da Educação, tendo em vista o Plano Decenal na sua abrangência de metas para a educação, incluindo e valorizando a participação da comunidade.

Um ponto muito importante para o desenvolvimento plural das ações educativas em prol do aluno, mesmo que a Municipalização deixe transparecer, na ótica de muitos educadores, uma renúncia neste nível de política estadual. Nota-se que, em Pernambuco, sempre houve certa competitividade no nível funcional entre Escola Pública e Municipal. No âmbito da pesquisa de dados, que embasa este livro, as queixas de alguns gestores, professores, alunos e familiares confirmavam a insatisfação com a municipalização, em face das mudanças e adequação, de fato, de muitas diretrizes para a legitimidade tanto da política do ensino municipal como estadual. Estas mudanças na educação brasileira não contemplam decerto todas as dificuldades desta população carente, uma vez que os recursos ainda são insuficientes diante do alargamento das necessidades. Isso tem a ver com uma grande infraestrutura, na qual os subsídios financeiros de muitos Municípios não conseguem ainda bancar o ensino de qualidade tão esperado e divulgado em âmbito Nacional. No geral, a Municipalização continua em processo de tramitação com alguns avanços em muitos Estados brasileiros. Em Pernambuco, de 2006 a 2007, houve uma aceleração do processo, mas existe ainda um número representativo de escolas estaduais que continuam com o

ensino Fundamental. Mesmo sendo uma medida democrática, desarticulou o professor, o aluno, a família, bem como a comunidade em si e, certamente, refletiu na continuidade dos estudos de um quantitativo alargado de alunos. Sabe-se da sua autonomia, da tentativa de favorecer a participação coletiva da população na pluralidade de pontos de vista, mas, de fato, não deixou de gerar conflitos e (des)motivação na adaptação da sua funcionalidade, face aos direitos e deveres da comunidade escolar pernambucana. É de fato uma mudança ampla fundamentada na democracia voltada para favorecer o aluno nas suas aprendizagens de modo mais seletivo, contudo causou (des)equilíbrios no âmbito das políticas estaduais e das municipais. Além de culminar com taxas elevadas de reprovação, repetência e o crônico abandono escolar.

Na conjuntura atual, as ações implementadas e os recursos, os quais chegam à escola, são muitos, porém não se pode negar que existe ainda a centralização de poder decisório, a partir do qual alguns gestores e professores continuam como agentes operadores (Abicalli, 2002). Muitas das ações ainda não condizem com a democracia registrada nos autos da descentralização do poderio e da desigualdade socioeconômica. Com base nos dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o sucesso escolar do aluno de escola pública registra-se mais nas escolas com autonomia para planejar o seu projeto pedagógico, o qual é um instrumento mediador das ações escolares, voltado para adequar o funcionamento das prioridades necessárias à aprendizagem do aluno, envolvendo a participação da família e da comunidade. Note-se que essa é mais uma medida voltada para mudar o conceito do ensino público brasileiro, tendo em vista que a escola pública sempre foi subsidiada por inúmeros projetos em

prol da melhoria da qualidade do ensino público brasileiro (Azevedo, 2002).

Admite-se que, em cada gestão governamental, a educação sempre é contemplada com muitas medidas, todavia o resultado ainda não condiz com um ensino de qualidade. Mas, a Municipalização é uma medida alargada subsidiada por projetos voltados para diminuir o analfabetismo (Projeto Paulo Freire) e inúmeras modalidades de ensino para a conclusão dos estudos. Assim, espera-se com “tudo isso” que a (des)acreditação e a discriminação entre ensino público, municipal e particular sejam superadas, e as aprendizagens passem a ser relativamente equivalentes, isto é, o ensino público seja condizente com o esperado diante dos investimentos e os esforços desdobrados neste foco, apesar de muitas das mudanças no âmbito das escolas públicas caracterizarem ainda a socialização da miséria (Pinto, 2002). Ou seja, os recursos dispensados para superar estes obstáculos (FUNDEF) diante das inúmeras necessidades são considerados insuficientes para adequar a funcionalidade do processo escolar e garantir um estudo de qualidade a todos os alunos de classe desfavorecida. De certo modo, observa-se na realidade escolar pública (2005-2006) que algumas metas ainda não são compatíveis com as necessidades do aluno, da escola e da família, em face da prevenção das variáveis interventivas no desenvolvimento da escolaridade do aluno para um ensino de qualidade.

Na ótica de Oliveira e colaboradores (2006), a municipalização continua a acontecer, ou seja, os Municípios pernambucanos já têm em seu poder 72% das matrículas do ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e um percentual menor das matrículas do ensino fundamental II (5ª a 8ª série). Bem, a mudança separativa entre o ensino fundamental e o ensino médio



de fato está a acontecer, o que se questiona é se os problemas que foram desencadeados por esse processo foram solucionados, ou se estão sendo agrupados para culminar mais tarde com o resultado da funcionalidade do sistema escolar fundamental em escolas municipais e prejudicar mais uma vez o aluno no seu percurso escolar. A exemplo, pode-se destacar a preocupação de alguns diretores e secretários de escolas públicas (Dissertação de Mestrado) com alunos que buscam novamente a escola que permanece acessível, com inúmeras dificuldades de aprendizagem, os quais não apresentavam competência estruturadas para acompanhar o nível dos alunos da escola pública e terminavam por optar pelo abandono escolar. Mas é do conhecimento de “todos” que tanto as escolas do Município, como as do Estado têm alunos com aprendizagem insuficiente, mesmo existindo aqueles que se destacam com melhores aprendizagens.

Na realidade dos fatos, o MEC/FNDE (Ministério de Educação e Cultura/Sistema Nacional de Avaliação da Educação do Estado de Pernambuco), tentam agilizar este processo o mais rápido possível, mas, por outro lado, verifica-se que não é fácil (des)centralizar as políticas da Educação Básica Pública, face a outros interesses. É evidente que os responsáveis pela educação devem atentar para a estruturação e a funcionalidade desse processo, mediante a responsabilidade assumida para superar os obstáculos e garantir um ensino de qualidade ministrado em escolas públicas e municipais. Todavia, o que se verifica de fato é que esse processo, talvez por sua amplitude, venha a prorrogar-se por mais tempo. Em suma, a municipalização é uma medida ampla de inúmeras adaptações que envolvem muitos pontos de vista e muitas metas. Além de ser uma divisão de cariz de altas responsabilidades por nível de ensino, na qual, se o Município falhar em suas competências, ou seja, na estruturação da qualidade

das aprendizagens do aluno, irá refletir e interferir no desenvolvimento formativo do mesmo.

#### **1.1.4. Uma reflexão básica do processo de avaliação: Por desempenhos dos domínios das aprendizagens-2005-2006.**

Outro impasse desse período eleito como uma das mudanças promissoras para o sistema escolar público recifense - a qual não contemplou o objetivo voltado para um ensino de qualidade, ou seja, uma avaliação das aprendizagens por desempenhos Construídos (DC), Desempenhos Em Construção (DEC) e Desempenhos Não Construídos (DNC) que, por seu lado, provocou um desequilíbrio tanto em função das aprendizagens do aluno, como no desempenho do professor, isto é, no contexto escolar - não estava a contemplar de modo positivo os professores, os alunos e a escola em si. Além disso, essa meta foi de alta repercussão (des)motivadora no âmbito do ensino público recifense, tanto ao nível do ensino Fundamental, como do ensino médio, visto que este tipo de avaliação não foi favorável ao ensino público e contribuiu de modo negativo para o desempenho do aluno no processo escolar público. Não se quer dizer com isso que este tipo de avaliação não seja funcional em outra realidade e/ou em outro momento.

Mas, considerando os resultados finais das aprendizagens dos alunos e os pontos de vista de alguns professores e de muitos alunos, verificou-se uma “insatisfação geral” em sua funcionalidade e, interfaceando com os dados pesquisados (2005-2006), foi um dos fatores de alta contribuição para o abandono escolar, para as inúmeras ausências às aulas e, de modo geral, para uma desmotivação contagiante entre professor e aluno. Isto é, mais uma meta com funcionalidade inadequada, porém de grande significado

ao nível da escolaridade do aluno, uma vez que um processo avaliativo falho desarticula o desenvolvimento das aprendizagens. Até porque, este tipo de avaliação resultou num processo de “bola de neve”, ou seja, o aluno estava sempre a dever disciplinas do ano anterior, as quais, mesmo com o limite concebido pelas normas do próprio processo de avaliação, juntavam-se a outras disciplinas da série seguinte, e o resultado não era condizente com as melhores aprendizagens. Deve-se ressaltar que, nos domínios em Construção, o aluno teria que concluir através de exames, e os domínios não Construídos reprovavam (chumbavam) o aluno. Este sistema, contudo, praticamente eliminava o processo de reprovação e, quando uma avaliação “embaralha” os desempenhos das aprendizagens do aluno, descaracteriza o processo avaliativo dos domínios do conhecimento.

Mesmo priorizando um quantitativo alargado de aluno na escola, não foi condizente com o esperado no processo escolar. Para melhor justificar a sua inadequação funcional, esta avaliação foi substituída em 2008 pelo sistema anterior de notas (0 a 10), como sendo uma das metas principais para o ensino de qualidade. Por sua vez, o Sistema Avaliativo por nota também recebe as suas críticas, já que para muitos não “mede o conhecimento do aluno”, mas concorda-se com Campos e Cabral (2008) que este procedimento avaliativo ainda é uma medida significativa no processo escolar, a qual está entre as metas consideradas como prioridade para contribuir com um ensino de qualidade, até porque o Sistema Educacional Brasileiro é muito alargado e as metas em si devem ter um limite avaliativo. Ou seja, as metas e as regras escolares não devem ser tão ilimitadas a ponto de “desarticular” o seguimento da funcionalidade educacional. Isso significa dizer que as metas escolares devem funcionar como um referencial

motivador e de respeito, para que o aluno não perceba aquele contexto como “igual aos outros”, e sim como um ambiente inovador, construtivo subsidiado por direitos e deveres, face às atividades escolares.

Registre-se que este processo avaliativo deixou o aluno com conhecimentos “Não Construídos”, o que o levou a afastar-se da escola e, por seu lado, o professor sentia-se também desmotivado por não ter respostas adequadas ao seu trabalho ministrado em função das aprendizagens do aluno. No que concerne ao “limite” das ações escolares, deve-se acrescentar que o ser humano, em sua essência de desenvolvimento formativo e construtivo, necessita de “limites” tanto da família como da escola e da sociedade em geral, para estruturar a sua própria autonomia e sentir-se valorizado e autêntico nas inserções dos diversos contextos garantidos por uma interação (res)guardada no respeito mútuo e na valorização profissional, como cidadão respaldado pelo progresso cultural.

Toda essa desarmonia não deixa de ser um reflexo das metas planeadas sem a devida adequação da sua funcionalidade à realidade escolar pública (Plank, 2001). Isso quer dizer que mesmo as metas definidas por pontos de vista em âmbito geral nem sempre estão em sintonia com a realidade escolar pública, a qual assiste a classe desfavorecida. Não se pretende afirmar com isso que o fracasso deste tipo de avaliação foi geral, mas foi prejudicial, em sua maior parte, às aprendizagens do aluno. Convém referênciar ao fato de que a gestão atual demonstra interesse em avaliar as metas de gestões anteriores que não funcionaram de modo promissor e substituir por outras que podem conduzir a resultados mais coerentes com o ensino público pernambucano.

Como se nota, esta é uma causa de “todos”, na qual os profissionais da educação devem ter a liberdade de apontar e

sugerir, em seus relatórios, as ações que podem mudar a história da educação pública brasileira; e as autoridades superiores da educação precisam levar em consideração estes pontos de vista, até porque, desde o início da história da educação, as ações vêm de “cima para baixo” e algo continua a (des)articular a funcionalidade do sistema educativo que, durante muito tempo, perdura com o (des)crédito do ensino público. O que acontece de fato? Será que todos querem um país de cultura destacável? Ou será que a inaculturação faz parte do “jogo” da desigualdade crônica insolucionável? No entanto, tal situação não condiz mais com tantas ações voltadas para subsidiar o sistema educacional público, em pleno século XXI. Mas se faz necessário que todos os envolvidos queiram sair da descrença. Concorda-se com Campos (2008), em uma das suas reflexões, empenhado para tentar mudar a história do ensino público pernambucano “que esta mudança é uma questão de honra”. E, para tal, selecionou cinco metas básicas e de peso, as quais serão referidas em outro foco deste capítulo. Como já referimos antes, destacamos, aqui, apenas a substituição do Sistema de Avaliação por Desempenhos por um sistema de Avaliação por nota (0 a 10), embasada na Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, como uma das metas principais para adequar o ensino de qualidade. É de fato um desafio, porém de grande autenticidade e de larga abrangência, o qual deve contemplar profissionais da área, professores, alunos, família e comunidade, todos centrados e voltados para a realização de um mesmo objetivo.

Por contraponto, esta medida requer um compromisso mais restrito entre o aluno e o professor em fase de construção do saber científico, até porque envolve mais o aluno nas atividades escolares. É ele, mediante a sua responsabilidade, que deve participar atentamente da sua própria formação educativa, em busca de

construir saberes necessários para subsidiar as novas aprendizagens, ou seja, o aluno deve ser consciencializado para não acumular dificuldades de aprendizagens, valorizando o seu tempo despendido na escola. Ela, como contexto de formação da educação em si, deve, por sua vez, valorizar a relação de respeito interativo e flexivo entre aluno e professor, sendo este facilitador principal do processo das aprendizagens em construção, tendo em vista que o processo avaliativo por Desempenhos culminou com a (des)motivação do professor e o (des)interesse do próprio aluno, justificado pela falta frequente deste às aulas e os baixos desempenhos contribuidores para aumentar a (des)aculturação (abandono escolar, repetência e reprovação). Espera-se que a volta ao sistema de avaliação por nota motive mais o professor e o aluno em suas trocas construtivas de aprendizagens necessárias ao nível do ensino Fundamental I e II.

No que concerne às reflexões de encontros e (des)encontros confrontados entre a realidade ostentada nos contextos escolares do ensino Fundamental e nos dados detectados na pesquisa (500 alunos e os seus pais) - embasadora deste livro -, os quais dão subsídios a estas reflexões e a outros instrumentos científicos voltados para a realidade do ensino público pernambucano, deve-se ressaltar muitos dos fatores que interferem ainda no sucesso escolar de alunos de classe desfavorecida. Não obstante, não se sabe de fato a extensão dos “problemas” que vão de encontro a um quantitativo alargado de metas desenvolvidas nas escolas públicas, em prol do aluno. O esperado de fato, diante de tantas ações, é um referencial maior de um ensino de qualidade, no qual a exceção fosse um número reduzido de alunos com qualidade de ensino ineficiente.

Em contraposição, o que se observa em cada reflexão das metas é um resultado de saldo negativo e prejudicial, talvez pelo

quantitativo alargado de alunos e/ou pela omissão de informações condizentes com a realidade escolar do sucesso e do insucesso. A exemplo disso, pode-se ressaltar a dificuldade expressiva que alguns dirigentes escolares demonstraram ao serem abordados a respeito dos dados destinados a detectar alguns pontos positivos e/ou negativos, os quais podem caracterizar o sucesso ou o insucesso escolar. Ora, é evidente que estas omissões prejudicam as bases científicas em si, mas o prejuízo maior é para o sistema escolar brasileiro que pode continuar sempre na “mesmice”, ou seja, deve-se ter consciência de que acreditar numa pseudo-educação, mesmo inconsciente dos prejuízos, faz a diferença junto às demais omissões e reflete no trabalho dos que lutam por um ensino de qualidade. Deve-se, portanto, pensar no sucesso do aluno em processo de estruturação do saber e não nas aparências da escola em si, expressar em tempo, através de relatórios, as ações que estão a funcionar conforme os objetivos planejados e as que precisam ser modificadas.

No entanto, diante da realidade atual da educação pernambucana, Campos e Cabral (2008), comprometidos com uma educação de qualidade, confiados na transparência da execução das metas selecionadas para atingir os objetivos planejados, esperam mudar a história da educação pernambucana. Isto é, crianças e jovens mais cedo na escola; crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade; todo aluno matriculado de acordo com a sua faixa etária; conclusão do ensino médio até os 19 anos de idade; ampliar e gerir melhor os investimentos da educação pernambucana (Lei Nº 11.741/2008). Decerto, são metas pertinentes e adequadas para mudar o “problema das aprendizagens” com início, meio, fim e limites. Neste foco, faz-se uma reflexão apenas no alargamento do processo de alfabetização, uma vez que o aluno passa por um

processo de etapas básicas crescentes de ensino. Assim, deve-se alfabetizar em tempo, ou seja, aos 6 anos de idade, com a finalidade de ingressar na 1ª série aos 7 anos com as competências necessárias à série em curso, a não ser as exceções que já é um caso para outras medidas.

Além disso, preocupados com a funcionalidade das ações, Campos e Cabral (2008) solicitam das unidades escolares um relatório semestral de “Olho nas Metas”, isto é, acompanhar de perto o sucesso ou insucesso das metas para adequar a realidade das necessidades. Em contraposição, as escolas que atingirem as metas em pauta terão seus profissionais “contemplados” com o 14º salário e um Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Medidas que atingem também o ensino médio do qual falaremos em outra oportunidade científica. Espera-se de fato que as “pseudo-informações” não tenham espaço neste relatório, em virtude das “gratificações”. Destaca-se neste, contexto, uma prioridade de grande contributo a ser revista, qual seja a valorização do profissional da educação como um todo, no que diz respeito à questão salarial e a outros benefícios. As informações nos contextos escolares são de perspectivas motivadoras o que, de fato, fomenta uma esperança que já se traduz como uma autoestima na vida do professor, tendo em vista um resultado favorável aos objetivos planejados, com alvo mais centrado no sucesso escolar do aluno. Mas, “aos olhos de todos,” as medidas são prudentes e eficazes e, se funcionarem como promete, haverá certamente resultados promissores com grandes possibilidades de fazerem a diferença na história da educação pernambucana.

Partindo do princípio de que, mesmo atrasados, atentaram para que a criança não fosse matriculada mais na 1ª série com inúmeras dificuldades, ou seja, analfabeta, um problema de peso no



atraso escolar, o qual interferia diretamente na autoestima do aluno e no trabalho do professor diante de uma turma alargada, alguns alunos com maiores dificuldades na aprendizagem estruturavam uma escrita mecânica e uma leitura totalmente desconectada, isto é, “escreviam e não liam”. Este problema prejudicou muitos dos alunos que chegavam à 5ª série sem os domínios necessários a uma aprendizagem de qualidade. A exemplo disso, volta-se ao ano de 1983 em diante, período em que a Psicóloga Bayma-Freire, à frente do Serviço de Orientação Escolar (SOE), detectou, na escola Saturnino de Brito (Prazeres), um “problema” comum entre as escolas públicas: alunos da 1ª série que não eram alfabetizados e alunos da 5ª série que escreviam e não liam e outros que não escreviam e nem liam, ou seja, o aluno era aprovado sem as competências dos domínios das aprendizagens.

Com o apoio do corpo técnico (coordenação, orientação e direção escolar) foram desenvolvidos dois projetos para subsidiar as dificuldades escolares desses alunos: o “Grupinho da Sabedoria” (1985) para apoiar os alunos da 1ª série; e o “Projeto Tentativa” (1985) para trabalhar as dificuldades de aprendizagem do aluno da 5ª série, acumuladas ao longo das séries. Vale notar a persistência do aluno que, mesmo (des)motivado pelo insucesso escolar, permanecia na escola e/ou pela merenda escolar, ou na expectativa de superar suas dificuldades de aprendizagem. Nesta época, contamos com o apoio do Secretário da Educação<sup>1</sup> e da Diretora da escola<sup>2</sup> (Edigar Mattos<sup>1</sup> e Ivanilda Siqueira de Oliveira<sup>2</sup>) que, empenhados no processo escolar, cooperaram com recursos didáticos e professor capacitado para trabalhar as dificuldades do aluno. Mas, como já refletimos antes, este foi mais um tipo de apoio interrompido por uma questão de mudança da gestão governamental.

O trabalho do Serviço de Orientação Escolar (SOE) apoiava o aluno em vários aspectos (dificuldades pessoais, familiar e escolar). Diante do alargamento quantitativo e da heterogeneidade das dificuldades desses alunos, é prudente que as escolas estaduais e municipais tenham um apoio psicopedagógico e de assistência social qualificado para subsidiar o aluno em seu desenvolvimento escolar (aluno, escola e família). Em função destas colocações, espera-se que a Educação Infantil atual, assistida por inúmeras ações, desempenhe de fato o seu papel, isto é, capacite o aluno com os domínios estruturantes necessários para a sustentação do desenvolvimento escolar, sem lacunas e sem interferir nas séries seguintes, sendo mais coerente, então, não promover o aluno sem as aprendizagens necessárias à funcionalidade da série seguinte. Esses critérios podem contribuir para um ensino de qualidade estruturado com solidez.

Outra meta destacável neste processo é o limite da faixa etária no processo de seriação, uma medida estruturante de segmentos ordenativos do processo escolar que condiz com a estruturação dos domínios das aprendizagens do aluno. Uma forma de reorganizar a escola pública em sua estrutura funcional na valorização do processo ensino-aprendizagem. Assim, espera-se que todos os alunos do sistema escolar, inclusive os com necessidades educativas especiais, sejam inseridos nesse processo. Vale destacar que o aluno com outras dificuldades e fora de faixa etária é assistido em outras modalidades de ensino, já inserido neste novo processo de ajustamento funcional, tendo as condições adequadas para alcançar e compreender os domínios necessários das aprendizagens atrasadas, evitando, desse modo, constrangimento e desinteresse do aluno no processo escolar. Promover o aluno com inúmeras dificuldades de aprendizagem contribui apenas para desqualificar o ensino e aumentar o crônico abandono escolar.

Em seguida, destaca-se outra meta, a qual põe limite no tempo de conclusão do ensino médio, isto é, até aos 19 anos de idade. Além de ser uma meta que faz jus ao desenvolvimento sucessivo do aluno em seu processo escolar, culmina com subsídios necessários para contribuir com a definição da sua autonomia adulta. Note-se que esta gestão governamental volta-se para estruturar a educação pública com metas e normas necessárias e promissoras de um ensino de qualidade, na qual todos os envolvidos devem “aproveitar” a oportunidade para mudar a história da educação pernambucana, tão questionada durante anos e anos. E, por último, destaca-se a meta mais proeminente deste processo do ensino de qualidade, a qual merece uma especial ênfase, em função da responsabilidade consciente dos gestores de ampliar e gerir melhor os investimentos da educação, em prol da mudança desta história educativa desacreditada por muitos. Na referida mudança, os gestores com as suas contribuições valiosas no dever de acreditar empenham-se na luta contra um ensino (des)qualificado, tentando mudar esta história através da democracia das ações planejadas. No geral, as metas desenvolvidas em cada gestão governamental devem beneficiar um quantitativo alargado de alunos, mas os resultados finais ainda não condizem com o esperado pelos envolvidos no sistema escolar, de modo que o ensino público realmente chegou ao ápice da (des)acreditação.

Diante de tudo isso, espera-se que as metas atuais selecionadas como prioritárias sejam adequadas e necessárias para mudar e garantir a funcionalidade do ensino público, mesmo que o resultado final não seja total, em virtude de alguns dados mascarados, prejudiciais ao processo, em termo da estruturação dos domínios das aprendizagens. Ainda a este nível, saliente-se que, em outro momento de pesquisa (Pós-Doutoramento-2010-2011), foi

claramente observado, em algumas escolas públicas, um trabalho com estrutura mais organizada. Tal trabalho se mostrou centrado no interesse da funcionalidade geral da escola, mediante a interação flexível do professor com o aluno, relativamente ao interesse, à motivação e à participação deste nas atividades escolares. Estas contemplavam não só as disciplinas curriculares, mas também as aulas de informática centradas em atividades lúdicas, objetivando dinamizar os domínios do conhecimento através de processos virtuais. Afinal, são medidas equilibrantes de um sistema educativo, supervisionadas por um relatório semestral, cujo propósito deve indicar os pontos positivos e negativos para os ajustes necessários dos processos em desenvolvimento. Uma vez que o interesse por um ensino de qualidade vem desde o gestor (mais importante), isto é, do governo do Estado e daqueles que compõem a Secretaria de Educação em sua totalidade, é, de fato, uma “causa de todos”.

Os resultados finais, entretanto, devem ser comprovados cientificamente a fim de se confirmar, realmente, o quantitativo dos dados positivos e negativos ainda não contemplados com estas metas. Assim é que o Projeto Pedagógico, em cada gestão governamental, deveria ser estruturado depois de uma análise minuciosa dos obstáculos identificados na gestão anterior, passando as metas a serem mais centradas na causa em si, como algumas são. Seria preciso, então, rever não só a estrutura escolar, as ações planejadas - face à realidade de cada comunidade escolar - e a motivação do professor, mas também a situação do aluno no nível de interesse, participação e competências construídas e a participação da família e da comunidade em si, visando inserir medidas preventivas, em prol de um ensino de qualidade ministrado em escolas públicas. Por que não? Portanto, a

responsabilidade no combate às variáveis interventivas é de todos, já que, diante de tantos questionamentos e medidas adotadas, resultados condizentes com os investimentos são esperados.

Nesta perspectiva de melhor atender o alunado, vale ressaltar o trabalho da Secretaria de Educação de Pernambuco voltado para subsidiar as escolas em sua abrangência alargada, com uma divisão coerente com a situação em si, como é o caso das Gerências Regionais (Norte, Sul, Metropolitana Norte e Sul), a partir da qual cada núcleo coordena um número representativo de escolas, dando assistência à comunidade da sua área de localização. Dessa forma, é possível conhecer de perto as necessidades do seu aluno e ter em conta as medidas de prevenção das variáveis interventivas. Além disso, sempre foram desenvolvidos muitos projetos para subsidiar o aluno e a família, mas não foram ainda suficientes para mudar a história da (des)acreditação do ensino público. Apesar da democratização da escolarização e de tantos subsídios, a história da criança brasileira inserida na escola pública é marcada por um (des)equilíbrio socioeconômico (Del Priori, 2000). Ora, esse é um problema que interfere na vida escolar da criança em qualquer país, além de ser um dos pontos de grande repercussão negativa no desenvolvimento formativo do aluno de classe desfavorecida, ainda que já existam, a este nível, inúmeros benefícios voltados para subsidiar a família (Bolsa família e outros). Além disso, o Sistema de Educação Integrada (7h00 às 17h00), ampliado por Campos (2008), deverá ser implantado em todas as escolas públicas pernambucanas, até 2014. Com esse Sistema, o aluno deve passar mais tempo na escola e, para isso, fez-se necessária uma (re)estruturação e uma (re)adaptação, além de um planejamento específico, em função das atividades pedagógicas, em prol do ensino de qualidade na abrangência do ensino

Fundamental de 9 anos estruturado por etapas, conforme o Decreto N° 30.362 de 17.04.2007 (DOE/18.04.2007).

Importa ressaltar que isso condiz com o sugerido antes neste capítulo, ou seja, a necessidade de cada gestor governamental proceder, antes de tudo, a uma análise minuciosa de pontos negativos e positivos da funcionalidade da gestão anterior para, depois, traçar as suas metas. Convém pontuar que esta meta tem origem na gestão anterior e, na ótica de Campos (2008), o que está a funcionar bem não deve ser eliminado e, sim, ampliado e subsidiado, é de fato uma questão de competência valorativa do processo escolar. Por tudo isso, o SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação e Cultura-2004), em suas avaliações, já detectou resultados condizentes com as metas, ou seja, melhor qualidade de aprendizagem do aluno a este nível.

Nesta perspectiva, é pertinente destacar as ações do gestor governamental, o qual demonstra, além do empenho pessoal, o respeito e a coerência com a continuidade das ações educativas condizentes com a realidade do aluno de classe desfavorecida. Pode-se dizer que o Brasil, em particular Recife-PE, reúne forças subsidiadas por ações adequadas para proporcionar um ensino de qualidade aos alunos de escola pública. Tudo isso, porém, depende também da participação ativa e motivacional de todos os envolvidos no sistema, em particular, do “querer” dos professores, do aluno e da família em si. Resta refletir que já é prática comum no Brasil, mesmo com a obrigatoriedade das normas educativas, a maioria das crianças ficarem fora da escola, um problema cuja culminância se dá com o quantitativo de pessoas analfabetas e reflete, decerto, no futuro do desenvolvimento da cultura do país, o que, de fato, não faz mais sentido, em plena democracia e com tantas oportunidades oferecidas no Sistema Educacional Brasileiro.

Ressalte-se, ainda, um dado persistente na funcionalidade serial do processo escolar Pernambucano: a diminuição do quantitativo de alunos matriculados que tende a diminuir gradativamente e culmina na 4ª série com um número reduzido de alunos (efeito do afunilamento). Isso merece uma reflexão da escola em si, até porque a prevalência é atribuída ao crônico abandono escolar. Em contraposição, acrescentam-se, neste sentido, algumas questões para reflexões condizentes com o Sistema Escolar. A escola, em sua funcionalidade, não atende ainda as prioridades do aluno? O aluno em pleno século XXI ainda não está consciencializado de que a sua autonomia profissional requer aprendizagens definidas e plurais? A família ainda não atentou para motivar e participar atentamente do processo formativo dos filhos, prevendo um futuro de qualidade? O enigma da (des)aculturação brasileira é mais forte do que as metas planeadas, em função do desenvolvimento cultural do país? As atividades extraescolares são mais envolventes do que a própria formação escolar que estrutura a ascensão profissional? O que de fato acontece com o ensino público brasileiro? É um desafio de grandes empreendimentos, mas, em contrapartida, as ações são pertinentes e inclinam-se para as mudanças planeadas, isto é, para melhorar a qualidade das aprendizagens. Contudo, deve-se atentar nas inúmeras interferências, por ser um Sistema Educacional alargado e por estarem arraigadas, em sua estrutura funcional, reflexos de pontos de (des)encontro, os quais (des)equilibram a funcionalidade da escolaridade pública. Note-se, então, a necessidade da transparência e da simplicidade de assumir e apontar as falhas no processo inicial a fim de não culminar com os problemas de sempre, ou seja, repetição e o abandono escolar, um dos pontos relevantes desta história.

Em síntese, precisa-se, de fato, contribuir para corrigir as distorções enraizadas na história da educação brasileira, mesmo sabendo que a desigualdade socioeconômica é um fator inevitável. É notório que a desigualdade socioeconômica e cultural interfere nas estruturas escolares (Bayma-Freire, 2008; Jung-Sook & Bowen, 2006). A pobreza, em sua essência vulnerável, é prejudicial e interfere diretamente no processo escolar do aluno (Fonseca, 2000; Lipina & Colombo, 2009). Mas acredita-se na democracia; no empenho de todos (sem mascarar os dados e os fatos); na pluralidade das ações, centradas nas políticas educativas; na escola, enquanto gestora das ações; no professor, como mediador dos domínios do conhecimento; no aluno, como responsável pela aprendizagem do saber científico; na família, como sistema representativo do equilíbrio funcional e de apoio ao filho no processo formativo escolar; e na comunidade em si, como força participativa nas ações comunitárias, em prol de uma escola conectada, onde todos juntos devem apoiar e intervir nas metas selecionadas para um ensino de qualidade. Neste processo formativo, a escola e a família são dois contextos importantes diante das responsabilidades de apoiar o aluno na trajetória do desenvolvimento formativo, visto que a motivação familiar é considerada como promotora de domínios cognitivos que favorecem a aprendizagem (Blondal & Adalbjarmardottir, 2009).

A estrutura positiva desses contextos, em sua funcionalidade, são contributos favoráveis ao ensino de qualidade, mesmo sabendo ser a pobreza uma variável interventiva de ampla adversidade e de difícil prevenção. Algumas medidas podem amenizar, em parte, as suas interferências. Todavia, as variáveis interferentes no processo escolar são inúmeras, portanto, difíceis de serem eliminadas, principalmente, quando o contexto está inserido na pobreza. Nessa situação, só a própria educação, em longo prazo, pode promover a igualdade de novas perspectivas.





## CAPÍTULO II

---

**O ensino fundamental público:  
Na dinâmica dos resultados culmina  
com altas taxas do abandono escolar,  
2005-2006.**



## **O ensino fundamental público: Na dinâmica dos resultados culmina com o abandono escolar, 2005-2006.**

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).

O ensino fundamental público recifense, em sua dinâmica avaliativa, ostenta pontos de relevância na estrutura organizacional dos resultados finais do planejamento escolar, no que se refere ao desempenho do aluno no processo de escolaridade. Sabe-se que o problema do abandono escolar brasileiro, particularmente, em Recife-PE, é um motivo de grande repercussão no desenvolvimento escolar de alunos que estudam nas escolas públicas, ou seja, alunos de classe (des)favorecida. Além disso, é um fenômeno crônico que já faz parte da cultura brasileira (Bayma-Freire, 2008). Na realidade dos fatos, as ações alargadas, voltadas para melhorar a história da educação brasileira, ainda não atingiram o “foco” deste problema. Isso quer dizer que não foi o suficiente para combater ou, mesmo, diminuir em maior representação, uma vez que essa adversidade dos resultados está

representada na partilha dos alunos em suas categorias (aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos). Note-se que o quantitativo de alunos, nessas categorias, é o definidor da história da educação brasileira.

Existe de fato um empenho desafiante dos Estados brasileiros e de outros países para reverter esta situação, principalmente, os que são mais afetados por este problema (atraso escolar), que permanece arraigado, lado a lado, às bases estruturantes da cultura de muitos países, em particular, no Brasil. Na realidade dos fatos, são inúmeros os fatores que sustentam, de modo representativo, a desistência escolar e, em cada avaliação, a inaculturação deixa o país em baixa. Temos uma representatividade de um grupo de alunos de escolas públicas que superam os obstáculos e continuam os estudos na busca de um futuro promissor, mas o ideal é que a maioria chegue ao ápice da cultura. Não obstante, no Brasil, a escolaridade pública, por mais que o façam, não consegue dominar as variáveis interventivas, até porque são inúmeras e o quantitativo de alunos é normalmente alargado. Além disso, o abandono escolar já faz parte de uma perspectiva evolutiva, a qual envolve inúmeras variáveis retratadas nos contextos desfavorecidos (Bayma-Freire, 2008; Janosz, Fullu & Deniger, 2000). De fato, o abandono escolar é um fenômeno mundial que está inserido na dinâmica classificatória do aluno, isto é, aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos. Isso, contudo, não significa que este fenômeno, mesmo com taxas elevadas, venha a superar as ações preventivas desenvolvidas por cada país que o tem como aliado, a contagiar os alunos de modo sutil, e o resultado é realmente incoerente diante das novas políticas da educação.

Por outro lado, deve-se saber qual a variável mais sustentável deste fenômeno e atentar para as primeiras sinalizações e, em

tempo, inserir medidas preventivas “pelo menos” para diminuir as altas taxas. Concorde-se com Dolle e Hess (2001) que a escassez de dados de programas de prevenção do abandono escolar, confirmados cientificamente, é alarmante. Ora, se este problema interfere diretamente no desenvolvimento do país, é de se esperar que as medidas preventivas estejam inseridas nas metas das ações escolares, principalmente, no Brasil que é um país marcado pela eterna desigualdade socioeconômica. De modo que o abandono escolar é persistente e permanece como um aliado da (des)atualização, o qual, em pleno século XXI, parece conquistar um número alargado de aluno de classe (des)favorecida, consolidando-se como uma opção de grandes consequências. Para o aluno, ela se torna mais adequada no momento da fuga de suas responsabilidades escolares, sem contar, ainda, com a omissão da família e, de certa forma, da escola, face à ausência de medidas de prevenção. O aluno que deixa os estudos e opta por outras atividades, em seu percurso escolar, já sinaliza pontos referentes à desistência em si.

Não se sabe, decerto, se esta preocupação com a educação de todos e para todos é realmente uma causa de “todos”. Já que este fenômeno é dominador, tendo em conta que, até mesmo nos países desenvolvidos, muitos dos alunos de classe desfavorecida optam pelo abandono escolar (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Isso significa que o abandono escolar assume uma característica sociopolítica abrangente e prejudicial, a qual contamina os alunos mais frágeis, por ser uma decisão que o stress e as responsabilidades escolares ficam para trás e só refletem depois na sua autonomia adulta e no processo de desenvolvimento do país.

Ousa-se afirmar que, diante do conhecimento da causa em si, o estudo no contexto público para muitos alunos brasileiros

representa uma opção sem grandes expectativas futuras. Isso é notado pela falta de consciencialização e valorização da educação em si, provinda, de certa forma, de herança genética fragilizada e da falta de interesse e do próprio conhecimento do valor da educação (pais analfabetos) o que pode justificar o desinteresse do aluno pelos estudos, os quais, no primeiro obstáculo, evadem-se, e muitos deles tomam rumos inadequados e prejudiciais às suas próprias vidas. Por seu lado, o Brasil continua a eleger metas para combater a inculturação do seu povo e alcançar um patamar de uma cultura mais sólida, diminuindo o analfabetismo e garantindo inúmeras modalidades de ensino para que a população escolar seja subsidiada por inúmeras oportunidades e motive-se para o progresso da cultura enriquecendo o país em níveis de desenvolvimento mais condizente com a realidade atual do Brasil. Mas deve-se levar em conta que as metas, a escola, o aluno e a família precisam interagir em busca do mesmo objetivo, isto é, assumir o desenvolvimento escolar de qualidade com início, meio e conclusão satisfatória condizente com os investimentos e o “querer” da realização profissional tendo como foco principal a “ascensão do aluno”, em processo educativo. Isto significa, também, refletir que “o aluno e a família” devem ser os mais interessados nessa questão da luta pela continuidade escolar.

### **2.1. O abandono escolar em Recife-PE-2005-2006.**

Em continuidade às reflexões estruturadoras deste livro, é pertinente relatar, aqui, dados estatísticos que elegem o abandono escolar entre outras modalidades como um fenômeno assegurado na complexidade das estatísticas oficiais, nas quais fica bem claro ser o abandono escolar, de fato, um problema crônico que não incomoda tanto a comunidade escolar, a família e o próprio aluno,

pois já é um problema similar entre as séries. Porém, como já foi referido antes, o abandono escolar no ensino fundamental público recifense (1ª a 8ª série), mesmo subsidiado por inúmeras metas em funcionamento, surge, entre 2003-2006, como um marco separativo entre a continuidade e a descontinuidade dos estudos.

É pertinente destacar a evolução da dinâmica escolar deste período referente aos alunos matriculados, aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos, tendo em conta, contribuir com focos que devem carecer de ações preventivas para evitar o que de fato foi detectado. Concorda-se com Taborda-Simões e Formozinho (2006) que o abandono escolar nunca foi tão questionado e estudado como atualmente, principalmente no que se refere à questão social e econômica. Ora, na realidade dos fatos, são dois pontos relevantes e de forte intervenção no sucesso escolar do aluno de escola pública, os quais se complementam com fatores familiares e pessoais e fortificam-se na expressividade marcante da descontinuidade dos estudos de alunos carentes. O abandono escolar funciona, assim, como um “enigma esmagador” do sucesso escolar do aluno e do progresso social de um país que luta para diminuir a desigualdade social e melhorar a cultura do seu povo.

O Quadro 1 retrata a realidade da dinâmica escolar em todo o Estado de Pernambuco relativa ao nosso período de investigação deste fenômeno, 2005-2006, referente ao quantitativo de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos, para melhor compreender essas reflexões.



**Quadro 1.** Dinâmica da classificação de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos do ensino fundamental (1ª a 8ª série), todo Estado Pernambuco-2005.

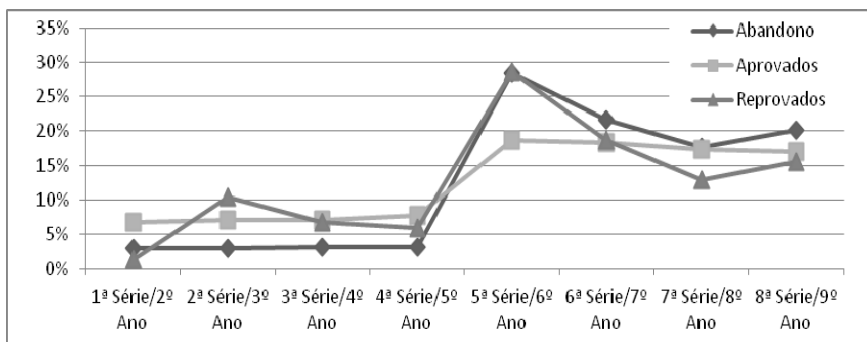
<b>Série/Ano</b>	<b>Abandono</b>	<b>(%)</b>	<b>Aprovados</b>	<b>(%)</b>	<b>Reprovados</b>	<b>(%)</b>
1ª Série/2º Ano	2947	3,05	21835	6,71	1095	1,35
2ª Série/3º Ano	2836	2,93	23201	7,12	8387	10,36
3ª Série/4º Ano	3029	3,13	23141	7,11	5508	6,80
4ª Série/5º Ano	3060	3,17	25324	7,78	4778	5,90
5ª Série/6º 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

Diante dos dados do Quadro 1, verifica-se que 503.305 alunos fizeram a matrícula em 2005, nas escolas públicas recifenses e, apesar da municipalização, e mediante um alargado número de alunos, o quantitativo foi baixo. Mas o importante deste quantitativo é o resultado final, que caracteriza a funcionalidade das ações escolares. Por seu lado, o número de alunos aprovados foi relevante (325.644), um resultado condizente a todas as séries (1ª a 8ª série). Vale ressaltar que o critério de avaliação era ainda por Desempenhos Construídos, não se sabendo, de fato, se todos os alunos construíram os domínios necessários às aprendizagens. Tem-se conhecimento, apenas, de que não foi o suficiente diante da realidade esperada. Em seguida, destaca-se o quantitativo elevado de alunos abandonantes dos estudos (96.697), no qual se verifica a persistência assídua em todas as séries de um aumento significativo do abandono escolar da 5ª a 8ª série, ou seja, quanto maior é o quantitativo de alunos, maior também será o devassamento do abandono escolar.

De fato, o abandono escolar está a carecer de ações preventivas mais diretas ao foco das variáveis interventivas. Essas reflexões voltam-se para este foco na tentativa de reforçar que o abandono escolar brasileiro assume uma dimensão prejudicial à sociedade em si e, em muitos aspectos, já é um fator similar, isto é, (des)percebidamente, não causa mais impacto em sua abrangência contagiante. Nota-se que, mesmo com o Sistema de Avaliação por Desempenhos Construídos, o quantitativo de alunos reprovados, por não apresentar desempenhos nas aprendizagens, foi representativo. Isso reforça o que se refletiu antes: a falta de interesse do aluno, face às atividades escolares, coligado com a deficiência da participação e do apoio dos pais no desenvolvimento

escolar dos filhos, tendo em conta que essa é uma realidade alargada e comum entre as famílias carenciadas brasileiras.

É importante visualizar, também, a dinâmica do rendimento escolar de forma gráfica para observar com mais detalhe a mobilidade deste processo. Assim, a Figura 1 retrata os resultados série a série no ano de 2005.



**Figura 1.** Dinâmica do processo de aprovação, reprovação e abandono escolar (1ª a 8ª série) em todo Estado Pernambucano-2005.

Observa-se que o índice maior de alunos aprovados (18,59%) foi na 5ª série, seguida da 6ª série (18,35%), da 7ª série (17,27%) e da 8ª série (17,08%). Isso confirma o que já referimos antes, ou seja, ao processo do afunilamento, no qual o quantitativo menor é na última série. Os alunos das séries iniciais tiveram índices de aprovação equivalentes. Ao nível dos alunos reprovados, isto é, aqueles que não conseguiram construir os desempenhos necessários à aprovação, o percentual das séries iniciais mais elevados (10,36%) foi na 2ª série. Já nas séries finais (5ª a 8ª), é uma realidade condizente com as taxas de aprovação, ou seja, a 5ª série com o maior número de alunos reprovados (28,53%), seguida da 6ª série (18,69%). Por sua vez, a 7ª série apresentou um percentual mais baixo (12,8%), apesar de ser uma série em que os alunos têm

certas dificuldades, face às aprendizagens dos domínios de alguns conteúdos. Mas, é na 8ª série que se evidencia a liderança na reprovação final (15,56%). Note-se que, uma reprovação na última série traduz-se por uma situação mais delicada. Essa situação pode ser explicada por uma série de dificuldades acumuladas, as quais não foram possíveis superá-las para concluir o ensino fundamental. Isso significa que a dinâmica das disciplinas aumenta as dificuldades de aprendizagem, as quais se juntam com as acumuladas anteriormente no processo escolar, e o resultado é seletivo, isto é, muitos alunos repetem várias vezes a série, culminando com o abandono escolar.

No que diz respeito à dinâmica do abandono escolar (2005), o nosso foco de reflexões foi praticamente similar entre as séries iniciais (1ª a 4ª série). Mas, de acordo com a dinâmica classificatória da modalidade escolar, as séries finais (5ª a 8ª série) apresentam índices elevadíssimos de abandono escolar. Para tanto, houve um (des)equilíbrio que superou as taxas dos alunos aprovados, ou seja, na evidência dos dados, o abandono escolar liderou em sua maleficência, isto é, a sua onipotência é assustadora. Nesta perspectiva, o abandono escolar em 2005 interferiu no ensino fundamental pernambucano como uma força opositora ao desenvolvimento escolar do aluno da escola pública.

Diante desta realidade seletiva entre alunos que continuam no processo escolar público e os que deixam a escola sem maiores explicações, é pertinente destacar esta mesma dinâmica em 2006, em todo Estado pernambucano e confrontar os desempenhos dos alunos, até porque espera-se que alguma medida tenha atingido o foco do problema. Assim, o Quadro 2 apresenta a dinâmica da modalidade escolar referente ao quantitativo de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos em 2006.

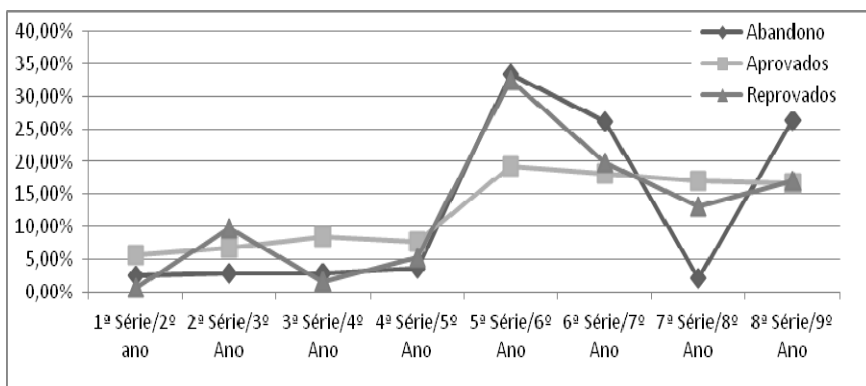
**Quadro 2.** Dinâmica da classificação de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos em 2006 do ensino fundamental (1ª a 8ª série), todo Estado de Pernambuco.

<b>Série/Ano</b>	<b>Abandono</b>	<b>(%)</b>	<b>Aprovados</b>	<b>(%)</b>	<b>Reprovados</b>	<b>(%)</b>
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

Observe-se, na particularidade dos dados do Quadro 2, que o efeito da municipalização é notório, mas o quantitativo de alunos matriculados em 2006 é ainda alargado, portanto, de 2005 para 2006, a diferença geral entre as matrículas foi apenas de 43,229 alunos. Espera-se de fato que estes alunos se encontrem matriculados em escolas do Município e não estejam fora delas, como já referimos antes. No entanto, a dinâmica da mobilidade de 2005 condiz com a realidade de 2006. Isto é, o quantitativo de alunos aprovados (315,040) em 2006 assume também a representação. Apesar de o quantitativo de alunos ter diminuído, houve um alargado número de reprovados (75,526), além do mais, o abandono escolar é persistente (69,510), também em 2006. Outro dado que merece destaque é o quantitativo de alunos que chegam à 5ª série, tanto em 2005 como em 2006, o que, certamente, merece uma reflexão ao nível das aprendizagens, tendo em vista que este quantitativo vai diminuindo de uma série para outra (o velho efeito do afunilamento) e, mesmo na 8ª série, muitos são reprovados e outros abandonam os estudos e o restante, decerto, concluem o ensino fundamental. Esse “processo seletivo” nas escolas públicas brasileiras já é uma prática comum e, para tal, deve-se atentar para o fato de que, como o Sistema Escolar é alargado, é impossível não haver abandono escolar, visto que as causas são inúmeras. Mas o que se espera é um quantitativo justificável e, não, um quantitativo que não condiz com as metas das políticas educativas brasileiras. Neste impasse de (des)equilíbrio, concorda-se com Cassasu (2002) quando afirma que a maioria dos alunos de classe desfavorecida não conclui o Ensino Fundamental, um percentual menor conclui o Ensino Médio e um quantitativo reduzido conclui o curso superior. Uma realidade vista noutra pesquisa continuativa desse processo (2006-2007), ao nível do ensino médio (Doutoramento), aponta

que, entre (504) mães de classe desfavorecida, apenas uma mãe tinha o nível superior incompleto. Realmente, é lamentável, mas a situação é crítica e não se pode ocultar a realidade dos fatos, tendo em conta a necessidade de voltar-se para esse foco e implementar metas, as quais culminem com os objetivos previstos. Além disso, já existem, ao nível universitário, algumas medidas com o intuito de beneficiar estes alunos, mas devem ser acompanhadas para que o saldo positivo supere a (des)aculturação brasileira.

Diante de tudo isso, é oportuno visualizar, graficamente, a realidade de 2006 em todo Estado de Pernambuco. Assim, a Figura 2 retrata a dinâmica da mobilidade dos alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos em 2006.



**Figura 2.** Dinâmica do processo de aprovação, reprovação e abandono escolar (1ª a 8ª série), em todo Estado pernambucano-2006.

Observe-se que o processo dos alunos aprovados é oscilante entre as séries, com um aumento significativo na 5ª série, praticamente estabilizando-se nas séries seguintes, porém em ordem decrescente, ou seja, sempre culmina com um quantitativo

reduzido. Já os alunos reprovados mantiveram-se com um quantitativo alargado, entretanto, como sempre na 5ª série o quantitativo de alunos reprovados é assustador, isto é, como referimos antes, quanto maior o quantitativo de alunos aprovados, maior também são as taxas de alunos reprovados e abandonantes dos estudos. No obstante, é uma situação complicada, a qual deixa transparecer a ideia de que as metas em prol da escolaridade pública não contemplam ainda, de forma adequada, o foco do problema em si. Espera-se que Campos (2008-2009), com autêntica confiabilidade, junte as suas forças às demais e consiga superar a pseudo-educação pública pernambucana, uma vez que os resultados ainda não superam as expectativas da sociedade brasileira. Mas a educação pública, na sua funcionalidade qualitativa, tem subsídios suficientes para um ensino de qualidade, basta todos quererem, ou seja, o desenvolvimento escolar do aluno carenciado em formação escolar requer interface de inúmeras responsabilidades procedentes do Estado em si, da escola, do professor, da família, do aluno e da comunidade. Importa destacar que temos bons resultados procedentes de escolas públicas, mas não condiz ainda com um ensino de qualidade. Além disso, mediante o nosso objetivo voltado para detectar a persistência do abandono escolar, volta-se para as escolas da Gerência Regional Norte na capital pernambucana, também em 2005 e 2006, as quais, conforme o Quadro 3, apresentam uma realidade condizente com as escolas de todo Estado pernambucano.

Portanto, o Quadro 3 retrata a dinâmica da mobilidade escolar em 2005 das escolas públicas da Gerência Regional Recife Norte da capital recifense, uma amostra menor, porém uma representação da realidade funcional do processo escolar do ensino Fundamental.

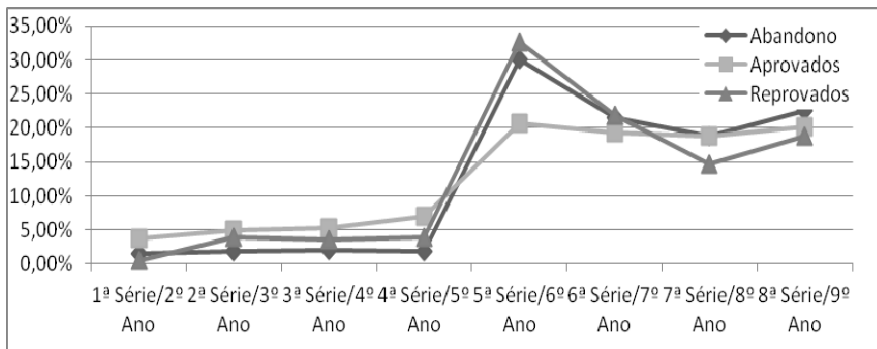


**Quadro 3.** Dinâmica da classificação de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos em 2005 no ensino fundamental (1ª a 8ª série) GRE-Recife Norte.

<b>Série/Ano</b>	<b>Abandono</b>	<b>(%)</b>	<b>Aprovados</b>	<b>(%)</b>	<b>Reprovados</b>	<b>(%)</b>
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

Observe-se, na dinâmica dos dados do Quadro 3, que o processo da municipalização principalmente nas séries iniciais (1ª a 4ª série) e confirmados na representatividade do baixo quantitativo de alunos, apesar das séries finais (5ª a 8ª série) conterem ainda um quantitativo alargado de alunos (43.274). Mas é relevante destacar que a liderança continua com a aprovação (26.150), seguida do abandono escolar (8.820) e da reprovação (8.304). Como sempre, a 5ª série assume o destaque em quantitativos altos, o qual em 2005 foi decrescente com uma exceção na 8ª série, o que significa um aumento das taxas de alunos aprovados. Todavia, como já é prática comum, aumenta também o quantitativo de alunos abandonantes dos estudos e dos alunos reprovados (chumbados). É notório que o crônico abandono escolar é um “hospedeiro dissimulado” que quanto maior é o quantitativo de alunos matriculados, maior são os seus danos, o qual contribui para o analfabetismo que já é incompatível com a realidade atual e com a inculturação brasileira.

Neste sentido, cabe visualizar esta realidade, graficamente, na Figura 3, pois ela retrata a dinâmica da mobilidade dos alunos do ensino Fundamental (1ª a 4ª série) nas escolas públicas da GRE-Recife-Norte.



**Figura 3.** Dinâmica do processo de aprovação, reprovação e abandono escolar (1ª a 8ª série), nas escolas da GRE-Recife-Norte-2005.

Verifica-se, nos dados ostentados no Quadro 3, que o nível de aprovação permanece praticamente similar nas séries iniciais, com uma diferença não significativa na 1ª série, ou seja, o rendimento escolar melhora nas séries seguintes (2ª, 3ª e 4ª série). A 5ª série, como sempre, mostra um quantitativo alargado de alunos aprovados (20,72 %), diminuindo esse percentual na 6ª série (19,31 %) e na 7ª série (18,87 %), com um aumento considerável na 8ª série (20,22 %). Note-se, aqui, uma mudança considerável em relação à realidade anterior, na qual a 8ª série sempre culminou com um quantitativo menor. Mas a reprovação permanece com um quantitativo praticamente selecionado, levando-se em conta que, se o aluno não apresenta condições suficientes para cursar a série seguinte, a reprovação é ainda uma forma de reconstruir as aprendizagens não construídas para tal. Porém, o abandono escolar é persistente e continua a influenciar o aluno mais inseguro, em relação a sua formação escolar. É importante, em face de algumas mudanças já existentes no sistema escolar recifense, verificar a realidade dessas escolas em 2006. Portanto, no Quadro 4, observe-se o que de fato acontece na análise final dos resultados escolares nesse período.

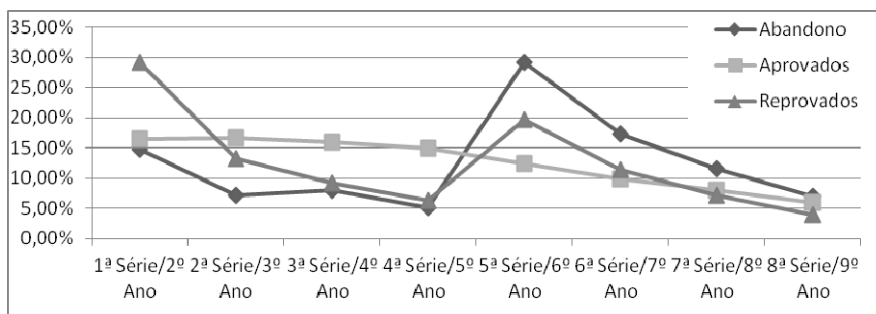
**Quadro 4.** Dinâmica da classificação de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos, em 2006, do ensino fundamental das escolas da Gerência Regional Recife Norte.

<b>Série/Ano</b>	<b>Abandono</b>	<b>(%)</b>	<b>Aprovados</b>	<b>(%)</b>	<b>Reprovados</b>	<b>(%)</b>
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
<b>Total Geral</b>	<b>1197</b>	<b>100,00</b>	<b>6395</b>	<b>100,00</b>	<b>2311</b>	<b>100,00</b>

Com base nos dados estatísticos do Quadro 4, pode-se observar que o processo da municipalização já tem efeito significativo nas escolas do ensino fundamental, nas quais se registra que, em 2005, estas mesmas escolas matricularam ainda, ao nível fundamental, 43.247 alunos. Contudo, em 2006, apenas 9.903 alunos continuavam em escolas públicas, isto é, um quantitativo menos significativo diante do alargado número de alunos carenciados que estudam em escolas públicas. Nesta perspectiva, convém destacar um aumento significativo de alunos aprovados nas séries iniciais, em contraposição houve uma diminuição acelerada nas séries finais (5ª a 8ª séries), as quais se mantinham com um número alargado de alunos. Além disso, a reprovação ainda é representativa e de certa forma construtiva, isto é, (re)aprender o que de fato o aluno não assimilou é evitar que o mesmo venha desmotivar-se pelas aprendizagens futuras. Apenas deve haver uma consciencialização deste processo voltado para a (re)estruturação das aprendizagens. É evidente que o foco principal destas reflexões está centrado no abandono escolar, mesmo com um quantitativo menor de alunos, este interfere ainda de forma marcante no desenvolvimento escolar, ou seja, muitos alunos optam por livrar-se da escola sem atentar para as consequências futuras. Compreender e confrontar a dinâmica destes resultados é destacar focos de (des)articulação, os quais merecem ser incluído nas medidas preventivas para se ter um ensino qualificado.

Mediante a realidade de transferência de responsabilidades, em função de melhor atender o aluno carenciado, é apropriada a visualização gráfica desta situação.

Na Figura 4, confronta-se a mobilização entre os alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos do ensino fundamental em 2006, nas escolas públicas da Gerência Regional Recife Norte.



**Figura 4.** Dinâmica do processo de aprovação, reprovação e abandono escolar (1ª a 8ª série), nas as escolas públicas da GRE-Recife Norte-2006.

De acordo com os dados do Quadro 4, observe-se uma realidade bem diferente das anteriores, isto é, a situação inverte-se, pois os índices maiores de aprovação referem-se às séries iniciais. Mas, na 1ª série, o índice de reprovação (29,21 %) e de abandono escolar (14,70 %) superiorisaram-se. Da 5ª série em diante, o quantitativo foi diminuindo e culminou na 8ª série, com um número de alunos bem reduzido (12,32 %). Mas o que, de fato, chama atenção é a inadequação da funcionalidade escolar na dinâmica entre alunos reprovados e abandonantes dos estudos. Nota-se uma realidade muito (des)articulada, na qual, na 5ª série, mesmo com um número reduzido de alunos, a reprovação e o abandono dos estudos apresentam taxas que superam as expectativas face ao quantitativo. Nesta discrepância quantitativa e qualitativa dos desempenhos formativos na dinâmica escolar, continua-se a destacar o abandono escolar como uma estratégia de fuga, face às dificuldades escolares, e outros fatores intervenientes (pessoais, familiares e sociais), os quais têm o poder de persuadir o aluno em sua tomada de decisão mediante a continuidade dos estudos.

Para além dessa realidade separativa, porém relevante, mesmo destacando que o nível de aprovação assume a representatividade dos Domínios Construídos, vários alunos carenciados estão fora da escola por inúmeros motivos e os que estão dentro do processo escolar precisam melhorar a qualidade das suas aprendizagens. Portanto, aprofunda-se mais na busca dos fatores de impacto do abandono escolar, o qual, diante dos fatos comprovados, já faz parte da mobilidade escolar pública, pela sua representação nociva e persistente. Diante da realidade dinâmica de todas as escolas pernambucanas, das escolas da Gerência Regional Recife Norte, foca-se a realidade escolar de um conjunto seletivo de 10 escolas públicas, as quais foram matrizes da coleta de dados estruturadoras destas discussões, embasadas na realidade dos fatos, os quais devem servir como contributos de reflexão para inserir metas preventivas dos problemas escolares. Assim, o número de escolas da amostra (500 alunos) permite constatar esta mesma modalidade classificativa da dinâmica do aluno nestas escolas de 2003-2006, na particularidade restrita, verifica-se, separadamente, o desenvolvimento escolar do aluno da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série. No Quadro 5, destaca-se no nível do ensino fundamental a realidade da dinâmica do processo escolar desses alunos.

**Quadro 5.** Mobilidade dos alunos aprovados e reprovados da 1ª a 4ª série nas 10 escolas públicas da GRE-Recife Norte, 2003-2006.

Nº DE	UNIDADES DE	2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006
ORDEM	ENSINO	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



Os dados registrados no Quadro 5 deixam claro que o quantitativo dos alunos aprovados entre os anos aumenta de 2003 a 2005 e, em 2006, diminui até porque este quantitativo foi diminuindo nestas escolas mediante a municipalização. Isto é, em algumas escolas, como se observa no Quadro 5 de 2005 para 2006, já não havia mais alunos no ensino fundamental (1ª a 4ª série – escola 8). De modo que a média dos alunos aprovados é superior à média dos alunos reprovados, o que, de fato, já sinaliza o resultado de ações preventivas, em prol de um ensino de qualidade.

Em seguida, verifica-se, nestas mesmas escolas, a dinâmica do abandono escolar, até porque o quantitativo de alunos é muito reduzido e isto significa um trabalho mais centrado e proveitoso da escola e do professor, em função do aproveitamento escolar do aluno. Fica claro que o abandono escolar está de fato impregnado na cultura pública brasileira, como uma escolha prejudicial, porém particular do aluno. Note-se que, mesmo com um quantitativo reduzido de alunos, este fenômeno atua como um processo seletivo entre as modalidades do movimento escolar. Assim, os dados do Quadro 6 confirmam o abandono escolar como um fenômeno impregnado na cultura do aluno carenciado, ou seja, como uma opção para livrar-se da escola diante do primeiro obstáculo.

**Quadro 6.** Mobilidade dos alunos abandonantes dos estudos da 1ª a 4ª série nas 10 escolas públicas da GRE-Recife Norte de 2003 a 2006.

Nº DE	UNIDADES DE	2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006
ORDEM	ENSINO	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	-
<b>MÉDIA</b>		17,37	11,81	16,13	13,30	8,95	10,61	6,61	-

Os resultados registrados no Quadro 6 confirmam que mesmo com o número reduzido de alunos, o abandono escolar é persistente e prejudica a cultura brasileira, ou seja, neste estudo sempre se ostentou com taxas altíssimas e prejudiciais. É pertinente saber as causas mais expressivas deste problema, tendo em vista que, se não houver metas de prevenção, o ensino pode até ser de qualidade, mas o analfabetismo e a inculturação permanecem interferindo no desenvolvimento cultural do país.

Diante dessa realidade, ressalta-se, neste mesmo contexto, a mobilidade classificatória dos alunos do ensino fundamental da 5ª à 8ª série. O Quadro 7 mostra, com clareza, a dinâmica entre os alunos aprovados e reprovados nas 10 escolas públicas de 2003 a 2006.

**Quadro 7.** Mobilidade dos alunos aprovados e reprovados da 5ª à 8ª série, nas 10 escolas públicas da GRE-Recife-Norte de 2003 a 2006.

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

Pode-se perceber na dinâmica dos dados do Quadro 7 que, em 2003, as escolas de nº 43 e nº 69 não efetuaram matrículas em algumas séries (5ª e 8ª), sendo justificado pela transferência, em face do processo da municipalização. Mas é pertinente ressaltar que, de 2004 a 2006, estas escolas voltam novamente a matricular alunos nestas séries. Por quê? É um problema do processo da municipalização? Ou da própria estrutura do Estado e/ou do Município? Esta volta pode interferir na motivação do aluno, da família e/ou da comunidade em si? Mas, retomando ao nosso foco, verifica-se que a média dos alunos aprovados da 5ª à 8ª série continua na liderança, um ponto positivo para o processo escolar recifense. Resta saber se as aprendizagens construídas foram de qualidade (SAEB), em contraposição, a reprovação foi significativa, em face do quantitativo reduzido de alunos. É evidente que a reprovação do aluno com dificuldades nas construções dos domínios das aprendizagens escolares não condiz com o ensino de qualidade. Acrescenta ainda a necessidade de ações preventivas emergenciais para apoiar os alunos em risco de abandono escolar.

Atenta-se, agora, para discutir as taxas de abandono escolar dos alunos das 10 escolas públicas da GRE-Recife Norte. No Quadro 8, retrata-se uma realidade comum, mas preocupante, tendo em vista o quantitativo de alunos de 2003-2006.

**Quadro 8.** Mobilidade dos alunos abandonantes dos estudos da 5ª a 8ª série nas 10 escolas públicas da GRE-Recife Norte.

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

Os dados registrados no Quadro 8 confirmam que o abandono escolar é um fenômeno alargado, altamente prejudicial ao desenvolvimento escolar dos alunos brasileiros de classe desfavorecida, uma vez que, mesmo num quantitativo reduzido de alunos, a sua persistência é marcante. Isso quer dizer que a média dos alunos abandonantes dos estudos continua a liderar como uma opção mais condizente com a resolução dos problemas interferentes no processo escolar dos mesmos. Pode-se deixar claro que a realidade das mobilidades dos alunos brasileiros em todo Estado pernambucano é oscilante e praticamente seletiva entre aprovação, reprovação e abandono escolar, pois quanto maior é o número de alunos matriculados, maior será a distribuição destes entre estas modalidades. Mesmo as aprendizagens sendo ainda deficitárias, a aprovação surge sempre com os maiores índices, entretanto vêm acompanhados do “crônico” abandono escolar. Na generalidade dos fatos, é importante também atentar para os alunos reprovados. Embora já tenhamos antes apontado esse caso como um ponto positivo, em face da (re)estruturação das aprendizagens falhadas, vale ressaltar, por outro lado, que esses alunos em sua maioria podem juntar-se aos abandonantes dos estudos por influência do grupo de pares. Isso aumentaria o quantitativo do aluno desistente dos estudos, interferindo diretamente na cultura brasileira. Além disso, as variáveis interventivas são alargadas e condizem com diferenças significativas atribuídas, de fato, a vários fatores, como a desigualdade socioeconômica, a escola, os fatores pessoais, familiares, psicossociais e outros (Bayma-Freire, 2008; Jung-Sook & Bowen, 2006). Nesse ponto, é relevante atentar para a disputa valorativa dos diplomados e não diplomados. Sabe-se que a sociedade brasileira dispõe de meios - muitos deles inadequados e

incontroláveis – em função dos quais os pré-adolescentes e adolescentes de classe carenciada, muitas vezes, abandonam a escola, optando por esses caminhos a fim de garantir a sua sobrevivência, a qual não condiz decerto com um futuro de qualidade profissional. Mas, nem sempre o Diploma é sinal de seguridade econômica para esta comunidade que tenta sobreviver mediante as oportunidades que surgem no mercado de trabalho, as quais nem todas são adequadas aos jovens que buscam uma autonomia adulta centrada na sua independência financeira.

Nesta perspectiva, a título de enriquecimento reflexivo, destacam-se, aqui, não só alguns fatores detectados nesse estudo como fortes interferentes no desenvolvimento escolar do aluno, mas também um breve comentário dos fatores que não causam mais impacto no processo escolar de alunos do ensino fundamental público recifense, porque já foram superados com as ações implementadas e/ou por tornarem-se similares ao processo escolar.

## **2.2. Fatores familiares que contribuem para o abandono escolar de alunos do ensino fundamental público 2005-2006.**

Em prol de um ensino de qualidade, é de se ressaltar que estes fatores são de suma importância para uma reflexão a respeito de ações preventivas voltadas para mudar o conceito do ensino público brasileiro. Além disso, esses dados na sua veemência foram selecionados mediante uma realidade de alunos abandonantes dos estudos (250) e de alunos que continuavam os estudos (250). No Quadro 9, evidencia-se a interferência do estatuto socioeconômico dos pais de alunos do ensino fundamental no desenvolvimento do processo escolar.



**Quadro 9.** Abandono escolar decorrente do estatuto socioeconômico dos pais (pai-mãe)

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

( $\chi^2=32.90$ , g.l. 1,  $p<.01$ )

Com base nos dados do Quadro 9, verifica-se que as escolas públicas do Recife não atendem apenas a classe desfavorecida, mas encontram-se abertas para contemplar os alunos que desejam realizar os seus estudos no ensino público. Nesta amostra de 500 alunos, 47 pais são de classe média baixa e 256 pais são de classe pobre baixa. Note-se que o quantitativo dos pais não condiz com o número esperado, ou seja, 167 pais não foram caracterizados nesta variável. Os alunos abandonantes dos estudos (59,1%) são filhos de pais de classe pobre, em contraposição, a representação dos alunos não abandonantes dos estudos (87,2 %) são filhos de pais de classe média baixa. Vale ressaltar que um número menor de alunos (40,9 %) de classe pobre continua na escola. Mas confirma-se, por outro lado, que pais com estatuto socioeconômico baixo contribuem para o crônico abandono escolar de alunos do ensino fundamental. Além do mais, este é um fator já confirmado em outros estudos (Janosz, Fallu & Deniger, 2000) e pelo próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2006), que destaca esta variável como um fator de grande interferência no desenvolvimento escolar do aluno carentiado.

Por outro lado, discute-se também o abandono escolar proveniente da situação empregatícia dos pais (pai-mãe) no mercado de trabalho, uma realidade de muitos desequilíbrios na estrutura das famílias brasileiras. Desse modo, como a mãe tem um papel de destaque na representação da família carente, discute-se esta dinâmica empregatícia separadamente, tendo em conta a realidade do pai e da mãe. No Quadro 10, apresenta-se a dinâmica empregatícia das mães dos alunos abandonantes dos estudos e dos alunos não abandonantes, condizente com o mercado de trabalho.

**Quadro 10.** Abandono escolar decorrente da situação da mãe no mercado de trabalho.

Situação na Escola		Desempregado	Empregado	Autônomo	Funcionário	Total
					Público/Aposentado	
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

( $\chi^2=23,85$ , g.l. 3,  $p<.01$ )

Observe-se nos dados do Quadro 10 que, das 481 mães analisadas nesta variável, entre as mães (243) de alunos abandonantes dos estudos, a representatividade maior (75,0%) refere-se às mães autônomas, isto é, mães que não tinham trabalho fixo. Em contrapartida, entre as mães (238) dos alunos não abandonantes dos estudos, a representatividade maior (81,8 %) corresponde às mães com melhores empregos e às aposentadas. Isso significa que a situação empregatícia da mãe contribui para o

abandono escolar, ou seja, quanto maior é a instabilidade financeira da mãe, maior será a desmotivação do aluno pelos estudos.

Observe-se no Quadro 11, a dinâmica empregatícia dos pais dos alunos abandonantes dos estudos e não abandonantes, tendo em vista o mercado de trabalho.

**Quadro 11.** Abandono escolar decorrente da situação do pai no mercado de trabalho.

Situação na Escola		Desemprego	Emprego	Autônomo	Funcionário	Total
					Público/Aposentado	
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

( $\chi^2=70,64$ , g.l. 3,  $p<.01$ )

De acordo com os dados do Quadro 11, pode-se afirmar que o desemprego do pai (88,00 %) é um fator de alta interferência no desenvolvimento escolar dos filhos, seguido dos pais autônomos (53,00 %), cuja instabilidade financeira, tal como as mães, contribui altamente para o abandono escolar dos filhos. Em contraposição, quanto aos pais com melhores empregos (78,30 %) e empregados (63,10 %), os filhos continuam os estudos. Isso significa que uma remuneração fixa proporciona estabilidade familiar e contribui para garantir o sucesso escolar dos filhos, enquanto o desemprego e a instabilidade profissional do pai conduzem ao abandono escolar.

Outro ponto de relevância para o abandono escolar foi a idade dos pais (pai-mãe). De modo que a idade das mães dos

alunos não abandonantes dos estudos (238) compreendida entre os 22-66 anos, enquanto a idade das mães dos alunos abandonantes dos estudos (231) estava compreendida entre os 29-68 anos. Por seu lado, os pais dos alunos não abandonantes dos estudos (216) tinham idade compreendida entre os 20-73 anos. Já os pais dos alunos abandonantes dos estudos (207) apresentavam idade entre os 22-69 anos. Isso significa que os alunos abandonantes dos estudos eram filhos de pais (pai-mãe) mais velhos, com exceção de 1 pai com 73 anos, cujo filho(a) não abandonou os estudos. Mas o Quadro 12 confirma esta realidade mediante os dados estatísticos.

**Quadro 12.** Abandono escolar decorrente da idade dos pais (pai-mãe).

<b>Idade</b>	<b>Situação na Escola</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
Idade da Mãe	Não Abandonantes	238	36,81	6,88
	Abandonantes	231	39,74	5,54
	Total	469	38,25	6,42
Idade do pai	Não Abandonantes	216	40,57	8,33
	Abandonantes	207	45,13	6,20
	Total	423	42,80	7,70

[F(1,468) = 25,69; P<.01]

Observe-se no Quadro 12 que existe uma diferença muito acentuada entre a média das idades das mães de alunos não abandonantes dos estudos (35,81 %) em relação à média das idades das mães dos alunos abandonantes dos estudos (39,74 %). Nesta perspectiva, as mães mais novas empenham-se mais no

processo escolar dos filhos, enquanto as mães mais velhas deixam transparecer o desinteresse acompanhado pela (des)acreditação do futuro dos filhos cuja garantia se daria pela formação escolar. Por seu lado, os pais ostentam esta mesma realidade, isto é, os filhos de pais mais velhos com média de idade (45,13 %) mais alta, abandonam os estudos com mais frequência. Em contraposição, os filhos de pais mais novos (40,57 %) permanecem na escola. Note-se que esta é uma questão polêmica, portanto, diante dos acontecimentos retratados na sociedade brasileira e em face da sobrevivência de família carentiada, os pais mais velhos destas famílias acumulam vivências positivas e negativas. Em função das decepções no decorrer dos anos e, desacreditados do sistema em si, induzem os filhos ao trabalho de imediato. Isso visando a uma ajuda no sustento da família, já que, na visão de muitos, os estudos é uma possibilidade promissora, porém distante e incerta.

Refere-se, agora, ao nível de instrução dos pais (pai-mãe), os quais em sua precariedade, contribui altamente para o abandono escolar dos filhos. De acordo com os dados analisados no Quadro 13, pode-se confirmar esta realidade, mesmo não condizente com tantos esforços dispensados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, garantidos pelas inúmeras modalidades de ensino oferecidas à população brasileira para a ascensão do seu nível de instrução, os quais parecem passar despercebidos por muitos.

**Quadro 13.** Abandono escolar decorrente do nível de escolaridade da mãe.

Situação na Escola	Alfabe-		Ensino	Ensino	Ensino	Ensino Médio Completo/Uni- versidade e PG	Total
	tizado		Funda- mental Incompleto	Funda- mental Completo	Médio Incom- pleto		
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

( $\chi^2=81,44$ , g.l. 4,  $p<.01$ )

Os dados do Quadro 13 apresentam uma dinâmica clara do desenvolvimento escolar das mães (477) dos 500 alunos do ensino fundamental (2005-2006), o qual compreende as mães alfabetizadas até as com ensino médio completo, colapsado com o ensino superior (3) e pós-graduado (2 incompleto). Mas, a título de reflexão, constatou-se que, nesse grupo de mães, havia aquelas em condição de analfabetismo (5). Desse modo, conclui-se que, de acordo com os percentuais apresentados (Quadro 13), quanto maior é o nível de instrução das mães (83,1 %), maior é o quantitativo de alunos que permanecem na escola. Em contraposição, quanto menor é o nível de instrução das mães (78,1 %), maior é o quantitativo de alunos abandonantes dos estudos.

Diante desta realidade, é pertinente verificar também este fenômeno em relação ao grau de instrução do pai. No Quadro 14, observe-se que esta situação decorre também do nível de instrução do pai.

**Quadro 14.** Abandono escolar decorrente do nível de escolaridade do pai.

<b>Situação na Escola</b>		<b>Não Alfabetizado</b>	<b>Alfabetizado</b>	<b>Ensino Fundamental Incompleto</b>	<b>Ensino Fundamental completo</b>	<b>Ensino Médio Incompleto</b>	<b>Ensino Médio Completo/ Universidade e PG</b>	<b>Total</b>
<b>Não abandonantes</b>	N	4	31	68	27	18	57	205
	%	57,1	26,1	42,8	58,7	85,7	86,4	49,0
<b>Abandonantes</b>	N	3	88	91	19	3	9	213
	%	42,9	73,9	57,2	41,3	14,3	13,6	51,0

( $\chi^2=83,80$ , g.l. 4,  $p<.01$ )



Na dinâmica dos dados do Quadro 14, o grau de escolaridade dos pais foi tratado, por questão de reflexão, desde os analfabetos até o grau mais alto, ressaltando a persistência do analfabetismo como condição educacional. Mas, relativamente à escolaridade dos pais em geral (pai-mãe), pode-se dizer que, mesmo num “contexto reduzido”, já se vislumbra a diminuição do analfabetismo como ponto positivo na cultura brasileira. Assim é que, tal como as mães, o grau de escolaridade do pai só vem a confirmar a mesma realidade detectada entre as mães, ou seja, na medida em que aumenta o nível de escolaridade do pai diminui também o insucesso escolar dos filhos. Isso se verifica em virtude de o abandono escolar prevalecer, de modo prejudicial, apenas nos filhos dos pais mais (des)aculturados. Além disso, é importante refletir que o maior número de pais (pai-mãe) dos 500 alunos analisados neste contexto compreendeu os pais com grau de escolaridade baixo (alfabetizados e com ensino fundamental incompleto), em que, de modo alargado, houve a predominância do abandono escolar dos filhos. Ora, na lógica dos fatos, fica bem claro que quanto maior é o grau de escolarização de um povo, maior será o progresso sociocultural do país e, ao contrário disso, tem-se, na inaculturação do povo, a representação do subdesenvolvimento.

Destaca-se, também, o abandono escolar procedente do estado civil dos pais (pai-mãe) ostentado na pluralidade dos tipos de relacionamento afetivos de procedência fragilizada. Diante dessa pluralidade de relacionamentos afetivos é fundamental dar destaque, em separado, à realidade do pai e da mãe na interferência do desenvolvimento escolar dos filhos. O Quadro 15 contempla o estado civil da mãe condizente com o tipo de ligação afetiva dos mesmos.

**Quadro 15.** Abandono escolar decorrente do estado civil da mãe.

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

( $\chi^2=10,05$ , g.l. 4,  $p<.05$ )

Diante da realidade dos dados do Quadro 15, pode-se salientar o fato de as mães com uma relação mais estruturada - casadas (56%), juntas (52%) e viúvas (81%) - apresentarem uma maior representatividade dos filhos na escola. Em contraposição, as mães com relacionamento afetivo instável - separadas (65,4%) e solteiras (51,2%), exibem um maior número de filhos que abandonaram os estudos. Dessa constatação, conclui-se que o abandono escolar foi altamente representado pela fragilidade dos relacionamentos afetivos.

Verifica-se essa situação, também, em relação ao estado civil do pai, representado no Quadro 16 com os mesmos tipos de relacionamentos afetivos.

**Quadro 16.** Abandono escolar decorrente do estado civil do 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

( $\chi^2=18,95$ , g.l. 3,  $p<.01$ )

Note-se que os dados do Quadro 16 apontam uma realidade condizente com a das mães. Ou seja, os pais com um relacionamento afetivo estável, casado (66,1%), os filhos permanecem mais na escola. Enquanto os pais com um relacionamento afetivo instável, solteiro (63,2%), os filhos de forma alargada deixam a escola. Importante pôr em relevo o fato de essa situação implicar um fator de risco que contribui altamente para a desistência escolar. Porém, na classe (des)favorecida, esse “(des)equilíbrio” é alargado e persistente entre as famílias. Mas é um problema em destaque para uma reflexão mais abrangente, visto que decorre da necessidade de um trabalho de alta consciencialização e responsabilidade dos familiares em função de preservar os filhos das interferências negativas.

Diante destes resultados, ressalta-se o abandono escolar procedente das estruturas dos contextos familiares decorrente da pluralidade dos tipos de famílias que estruturam a sociedade brasileira. No Quadro 17, temos a clareza da contribuição de alguns tipos de famílias que interferem no percurso escolar dos filhos.

**Quadro 17.** Abandono escolar decorrente do tipo de família.

Situação na Escola		Nuclear	Monoparental	Reconstituída	Pais Ausentes	Total
<b>Não abandonantes</b>	N	80	60	92	18	250
	%	50,3	39,7	63,4	40%	50%
<b>Abandonantes</b>	N	79	91	53	27	250
	%	49,7	60,3	36,6	60%	50%

( $\chi^2=24,77$ , g.l. 3,  $p<.01$ )

Com base nos dados do Quadro 17, verifica-se que a família reconstruída (63,4%) assume a maior representação dos filhos na escola, apesar de ser um contexto de inúmeras intervenções. Segue-se a essa condição a família nuclear (50,3%) considerada como um tipo de família de estrutura mais sustentável, embora não se deva perder de vista que a pobreza venha a ser o foco do desajuste familiar (Bayma-freire, 2009; Jung-Sook & Bowen, 2006). Isso significa que, mesmo a família nuclear de procedência pobre apresenta muitas limitações, as quais interferem na vida dos filhos e, como destacado nestas reflexões, o desequilíbrio econômico é o mentor principal do insucesso escolar.

Neste capítulo discutem-se, ainda, os fatores pessoais de maior interferência na continuidade dos estudos do aluno do ensino fundamental público.

### **2.3. Fatores pessoais responsáveis por um quantitativo alargado da (des)continuidade dos estudos de alunos do ensino fundamental público - 2005-2006.**

Ressalta-se o abandono escolar, em face da naturalidade do aluno, uma variável que deixa bem claro a vulnerabilidade desses alunos diante do processo escolar. No Quadro 18, expõe-se a influência da naturalidade no processo escolar de alunos do ensino fundamental, 2005-2006.

**Quadro 18.** Abandono escolar decorrente 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

( $\chi^2=6,27$ , g.l. 1,  $p<.05$ )

Os fatores encontrados na análise dos dados do Quadro 18 deixam claro que o abandono escolar é persistente entre os alunos naturalizados em Recife-PE (54,0 %), enquanto os alunos naturalizados em Municípios pernambucanos assumiram o maior percentual (56,5 %) de permanência na escola. Ou seja, os alunos recifenses demonstram menos interesse pela continuidade dos estudos do que os alunos naturalizados em outros Municípios e que estudam na capital.

Em continuidade à reflexão dos fatores pessoais de risco que interferem no percurso escolar de alunos carenciados, percebe-se, no Quadro 19, a realidade do abandono escolar em cada série, ressaltando a de maior representação para o abandono escolar.

**Quadro 19.** Abandono escolar decorrente da série (1ª a 8ª série) do aluno em curso, 2005-2006.

Situação na Escola		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª 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

( $\chi^2=27,53$ , g.l. 7,  $p<.01$ )

Os dados do Quadro 19 são bem claros na sua dinâmica representativa e pertinentes para uma reflexão de medidas preventivas. Isto quer dizer que a 4ª série (64,4 %) e a 7ª série (64,4 %) dominam o quantitativo de alunos que continuam os estudos. Por outro lado, a 1ª série (75,0 %) e a 6ª série (60,7 %) lideram o percentual de alunos abandonantes dos estudos. Entretanto, note-se que, no geral, o abandono escolar é um problema persistente em cada série, ou seja, funciona praticamente como um processo seletivo entre a continuidade e a (des)continuidade dos estudos.

Destaca-se o abandono escolar procedente da (re)incidência na escola. O Quadro 20 ostenta os dados que comprovam esta situação.

**Quadro 20.** Abandono escolar decorrente da (re)incidência do aluno na escola.

Situação na Escola		Não (Re)incidente	(Re)incidente	Total
Não abandonantes	N	231	19	250
	%	54,0	26,4	50
Abandonantes	N	197	53	250
	%	46,0	73,6	50

( $\chi^2=25,95$ , g.l. 1,  $p<.01$ )

Baseado nos dados do Quadro 20, tem-se que atentar para os alunos (re)incidentes (voltar à escola para retomar os estudos). Vale notar que o abandono escolar, nesta variável, culmina com os alunos (re)incidentes (73,6 %) e a continuidade dos estudos é confirmada com um quantitativo maior de alunos não (re)incidentes na escola. Isso significa que a escola, o professor e a

família devem estar atentos para inserir esse aluno em atividades motivadoras da valorização dos estudos.

Outro fator de grande interferência no desenvolvimento escolar dos alunos do ensino fundamental é o trabalho no período extraletivo, tendo em vista que a (des)igualdade socioeconômica induz o aluno ao campo de trabalho, o qual sempre culmina com um conflito pessoal entre o trabalho e o estudo. O Quadro 21 apresenta a realidade dos alunos de escolas públicas brasileiras que trabalham para sobreviver.

**Quadro 21.** Abandono escolar decorrente do trabalho no período extraletivo, 2005-2006.

Situação na Escola		Não trabalha no período extraletivo	Trabalha no período extraletivo	Total
Não abandonantes	N	226	24	250
	%	51,7	38,1	50
Abandonantes	N	211	39	250
	%	48,3	61,9	50

( $\chi^2=4,98$ , g.l. 1,  $p<.05$ )

Os dados analisados no quadro 21 confirmam que o trabalho no período extraletivo (61,9 %) é um fator de grande contribuição para o abandono escolar, uma dualidade que conduz ao stress e ao conflito que culmina com a desistência dos estudos, já que o trabalho para os alunos carenciados é uma opção de sobrevivência imediata, apesar de infringir, legalmente, o que determina os órgãos de apoio às crianças, pré-adolescentes e adolescentes em processo



de escolaridade e, até mesmo, o que está definido no sistema de ensino integrado. Por tudo isso, a escola deve atentar para este “fator”, até mesmo porque já existem muitos subsídios em prol do aluno e da família, os quais podem “amenizar” esta situação. Por outro lado, observe-se que os alunos, os quais não trabalham no período extraletivo (51,7 %) mantiveram-se na escola. Não se sabe, ao certo, se o grupo de alunos que permaneciam na escola eram os subsidiados pelos benefícios escolares. Na realidade dos fatos, acredita-se que estas ações devem contemplar os alunos mais carenciados, em virtude da desigualdade socioeconômica e em prol de um ensino de qualidade. Em síntese, o abandono escolar decorre também de inúmeros fatores pessoais, os quais se juntam aos outros, e o aluno não consegue conciliar o nível de stress e da desmotivação, terminando por optar pela saída mais fácil: “abandonar os estudos”.

#### **2.4. Fatores familiares e pessoais que não interferem mais na continuidade dos estudos.**

Na dinâmica destas reflexões apontam-se alguns fatores que, mesmo na sua minoria, não causam mais impacto na continuidade dos estudos destes alunos. É pertinente relevar que as variáveis referentes aos fatores familiares estão altamente relacionadas com a desistência escolar dos filhos, diferenciando-se, apenas, no quantitativo das categorias, tendo em vista ser a família um contexto que carece de altas intervenções preventivas a fim de garantir um ensino qualificado. Em relação aos fatores pessoais, ressaltam-se os que não interferem mais na continuidade dos estudos destes alunos, tais como a relação entre os sexos. Esse fator não se diferencia no abandono escolar, como se pode verificar em outros países. Isto é, na realidade brasileira, tanto os alunos do sexo

masculino (50,9%) como os alunos do sexo feminino (48,9%) abandonam os estudos na mesma proporção.

Em contraposição, é uma realidade que difere de outros países, já confirmados em estudos longitudinais, nos quais os rapazes abandonam a escola mais do que as moças (Bouchard & St-Amant, 1996; Potvin & Paradis, 1996). No entanto, neste contexto, as variáveis comprovam que, no Recife, no nível fundamental, não existe mais uma diferença entre os sexos para a desistência dos estudos, portanto não interfere mais no percurso escolar destes alunos ( $\chi^2= 0,282, gl.1, p=0.595$ ). Outro fator detectado sem representatividade para o abandono escolar é a posição na fratria. Nesse nível, não contribui para o abandono escolar, em face da similaridade encontrada e comprovada por meio da análise “one way”, na qual a média dos alunos não abandonantes dos estudos (2,22%=DP=1,29%) foi similar à média dos alunos abandonantes dos estudos (2,14%, DP=0,97%). De tal forma que não é um referencial para a (des)continuidade dos estudos. Isto é, a ordem cronológica dos filhos, enquanto aluno, não altera a dinâmica do percurso escolar dos mesmos.

Destaca-se, ainda, o tempo que o aluno permanece na escola, aumentado pela repetência, não é um fator que interfere no processo escolar (análise “one way”  $p>.05$ ). Isso significa que essa variável pode mudar com o sistema de avaliação e com o tempo estabelecido no novo sistema para o percurso escolar do aluno em cada etapa dos níveis da educação. Isto é, é meta estabelecida para um ensino de qualidade, o início e o término do percurso escolar. Por último, ressalte-se, também, a variável da distorção idade-série, a qual não foi significativa entre os alunos a este nível, até porque neste período (2005-2006) a idade não era um fator de referência para a matrícula do aluno. Decerto, de 2008 em diante, já se pode

comparar esta relação e destacar resultados diferenciais. Por sua vez, a distorção idade-série foi uma constante em todas as séries (1ª a 8ª série) do ensino fundamental público. Apesar de ser um fator muito heterogêneo e (des)articulado, era comum nas escolas e, portanto, não causava impacto no desenvolvimento da escolaridade desses alunos, ou seja, não contribuía para o abandono escolar.

Em suma, os fatores pessoais que não interferem na continuidade dos estudos de alunos do ensino fundamental apresentaram-se de forma similar e insignificante para a continuidade dos estudos. Em contraposição, os fatores familiares na abrangência de todas as variáveis testadas foram significativos para o abandono escolar. Registra-se, neste livro, que a família é um suporte de relevância para o sucesso escolar dos filhos, fazendo-se necessário desenvolver medidas de prevenção que envolva a família no processo escolar, como uma prioridade necessária ao apoio das aprendizagens formativas deste período.

## CAPÍTULO III

---

**A família brasileira carente e a escola pública: Dois contextos importantes no desenvolvimento escolar de alunos do ensino fundamental recifense.**



## **A família brasileira carenciada e a escola pública: Dois contextos importantes no desenvolvimento escolar de alunos do ensino fundamental recifense.**

A família é um sistema complexo responsável por uma formação estruturante do desenvolvimento contínuo dos seus descendentes, na abrangência dos contextos de inserção priorizando uma identidade adulta condizente com os valores sociais.

(Bayma-Freire, 2010)

A família brasileira, atualmente, está representada pela pluralidade dos laços afetivos, os quais fazem parte da dinâmica das diversas uniões constituídas na modernidade e na liberdade expressiva dos tipos de relacionamentos afetivos que subsidiam as famílias do século XXI. Muitos desses relacionamentos são resguardados pela Carta Magna (art.226§7º, 1988), a qual apoia as novas estruturas familiares em função de valorizar e garantir a nova união, beneficiando os filhos em seu desenvolvimento formativo. Isso significa uma (re)estruturação da (des)vinculação da família patriarcal. Na ótica de Bayma-Diogo (2007), o crescimento (des)ordenado da realidade socioeconômica, no Brasil, desencadeou a pluralidade dos tipos de famílias, entre as quais a família nuclear, que, mesmo informal, sustenta o status da constitucionalidade protegida.

A família nuclear por sua estrutura resiliente é vista como um contexto de influências relacionais positivas e eficazes na formação dos filhos. Além disso, a proteção legal destinada às mais diversas formas de união afetiva (por um dos pais e/ou descendente) tenta evitar qualquer tipo de conflito jurídico, até mesmo pela liberdade pública condizente com o respeito à dignidade do ser humano e pela proteção ao desenvolvimento familiar saudável, o qual contribui para uma sociedade democrática. A família nuclear encontra-se, em sua maior parte, (des)vinculada do laço matrimonial e do patriarcalismo, e as outras modalidades de famílias estão também respaldadas pela própria Constituição Brasileira (Bayma-Diogo, 2010). Ora, tudo isso tem a ver com as responsabilidades legais, em função de adequar melhor o sistema familiar em sua funcionalidade com amparo nas leis vigentes do país, na seguridade dos direitos e deveres e das suas responsabilidades diante dos filhos. A família, em si, é um sistema de maior representação e estruturação de um desenvolvimento complexo do ser humano e da própria sociedade. Não importa o tipo de união, o que conta, decerto, é a segurança e o equilíbrio da sua estrutura funcional confiante aos filhos em seu processo de desenvolvimento. Isso se verifica pelo fato de que, mesmo na simplicidade da estrutura familiar, esta deve atentar para a solidez, a segurança e o apoio aos filhos, tendo em vista proporcionar uma base consistente para o enfrentamento dos filhos nas interações dos contextos de inserção.

Acredita-se que a família, em sua funcionalidade ajustada, pode ser a mediadora na solução de tantos “problemas”, os quais acometem os filhos em seu processo de desenvolvimento formativo. Por sua vez, a orientação e a segurança no apoio familiar funcionam como estímulos e mecanismos de ajuste, em face dos

desequilíbrios que surgem na escola e no contexto social. Mesmo sabendo que o fenômeno da (des)igualdade socioeconômica e a (des)aculturação são grandes contributos para os desajustes familiares de classe desfavorecida. Acrescente-se que estudos estatísticos brasileiros alargados indicam a vulnerabilidade das famílias provinda do (des)equilíbrio socioeconômico como um fator que contribui para o insucesso escolar (MEC/SEB, IBGE-2005/2006). Este é, de fato, um dos “problemas” de maior interferência na cultura brasileira, o qual, em sua abrangência (des)motivadora, abre espaço para outras variáveis prejudiciais e interventivas do sucesso escolar dos filhos dessas famílias. Tudo isso reforça o aumento do crônico abandono escolar. Mas a família, em si, deve continuar a “lutar” pela sua sobrevivência, além de não deixar influenciar-se pelas “falsas ajudas” providas de contextos permissivos, as quais tendem a prejudicar e (des)articular o futuro dos seus filhos, tendo em vista que a família brasileira, em benefício da sua sobrevivência, envolve também os filhos neste desafio, sem respeitar os seus direitos de constituir saberes formativos para uma identidade moral.

### **3.1. O tipo de família e a sua representação funcional na vida escolar dos filhos.**

A família é um contexto social universal constituído por direitos, deveres e responsabilidades que se distingue atualmente pela pluralidade dos laços afetivos. No Brasil, com a urbanização e a industrialização (des)articulada, a legislação brasileira tenta adequar as situações das famílias, visando a uma funcionalidade mais sustentável (Bayma-Diogo, 2010). Isto é, adequar esta pluralidade de união afetiva à realidade social brasileira, com direitos e deveres de igualdade garantida na legalidade da



democracia dos fatos. Não se deve esquecer que a família patriarcal, em sua onipotência, veio ao longo dos anos passando por modificações e, atualmente, encontra-se representada pela família nuclear que, na sua dinâmica social, já se encontra dividida em novos tipos de famílias, porém todas na funcionalidade do ordenamento jurídico (Constituição Brasileira). Ou seja, família monoparental, (re)construída e de pai ausente, as quais, na modernidade social, extramatrimonial, representam os tipos de famílias brasileiras.

Não obstante, a família patriarcal foi a base estruturante da família nuclear que, hodiernamente, provém da união pelo matrimônio (igreja e/ou casamento civil), ou por uma união afetiva sem vínculo legal. Nesta perspectiva, todos os tipos de famílias possuem amparo legal, beneficiando os filhos no seu processo de desenvolvimento. Mas, nesta dinâmica, a família nuclear ainda é um modelo de estrutura funcional com padrão de referência para os filhos e para as novas famílias (Dias, 2005). O que se espera, de fato, é que as novas estruturas familiares tenham normas e valores condizentes com a formação moral dos filhos em processo de desenvolvimento. Ressalte-se que, no capítulo anterior (Quadro 17), a diferença em relação à continuidade dos estudos (50,3%) e o abandono escolar (49,7%) dos alunos do ensino fundamental filhos de família nuclear não foi o esperado diante da sua estrutura funcional de apoio, mesmo estando inserida na (des)igualdade socioeconômica, tendo em vista que os filhos de família (re)construída superiorizaram-se no sucesso escolar (63,4%).

Neste panorama de reflexões, a família monoparental de procedência alargada no Brasil (52,9%), gerenciada por um dos genitores (pai/mãe) ao nível da classe (des)favorecida, sempre ostenta uma estrutura frágil, em face da sustentação e das

responsabilidades em relação aos direitos e deveres dos filhos. Na realidade brasileira, a mulher assume, em sua maioria, o papel de gestora da sua própria família. Isso não significa dizer que todas as famílias monoparentais tenham uma estrutura fragilizada e, por isso, os seus filhos não sejam bem sucedidos na escola, portanto toda regra tem exceção, principalmente, quando diz respeito à outra classe social. Apenas, refere-se que as famílias de classe carenciadas enfrentam mais dificuldades para manter os seus filhos em todos os aspectos. A exemplo disso, no Quadro 17 (Capítulo anterior), as taxas mais altas do abandono escolar no ensino fundamental (2005-2006), em relação aos tipos de famílias, centram-se nos filhos de famílias monoparentais (60,3%). Até porque estas famílias priorizam o trabalho dos filhos como uma estratégia de sobrevivência e se caracteriza, também, como uma forma de protegê-los da marginalidade (Bayma-Freire, 2008; Leite & Pinto, 2008). Isso significa que, diante da necessidade de sobrevivência e da (des)aculturação destas famílias, o trabalho dos filhos passa a ter mais valor do que a continuidade dos estudos. Ou seja, os pais terminam por envolver os filhos em responsabilidades, as quais estão aquém das suas competências e, decerto, das suas perspectivas.

Além do mais, o número de divórcio e separação aumenta a cada dia no Brasil, e a família monoparental é inevitável, mesmo que depois se estruture em família (re)construída, implica também algumas (des)vantagens para os filhos em processo de desenvolvimento escolar (apoio, atenção, motivação) sem contar com os (des)equilíbrios causados entre as partes de ambas as famílias.

Não obstante, a família (re)construída tem a sua estrutura formada por uma nova união provinda do pai ou da mãe com outra pessoa. Um novo contexto assegurado por laços afetivos, porém

com pendência de responsabilidades, as quais culminam sempre em conflito, sendo os filhos o alvo mais receptivo e prejudicado nesta nova relação, já que a separação, em si, causa certo (des)equilíbrio entre as partes e, nem sempre, os filhos são consciencializados para esta decisão e tão pouco para compartilhar esse novo contexto familiar. Diante disso, vivenciam um stress alargado e prejudicial ao seu desenvolvimento formativo, ficam divididos entre ambos, constituindo-se, de fato, numa situação delicada que deve ser bem pensada e decidida ao nível do bem-estar dos filhos (apoio afetivo, financeiro e educativo).

No Brasil, é uma prática comum, na classe (des)favorecida, o homem constituir várias famílias e deixar a mãe com a tutela dos filhos. Por tudo isso, o Código de Processo Civil, no seu artigo 733, §1º, mediante confirmação de paternidade, determina que o pai, além de pagar uma pensão, deve apoiar o filho afetivamente, isto é, honrar os seus compromissos na forma da lei. É prudente dizer que a inaculturação contribui muito para esses atos impensados e esses (des)equilíbrios entre as famílias. Mas o número de família (re)construída está sempre a aumentar no Brasil e as adaptações causam conflitos, necessitando-se, dessa forma, de um tempo para estes ajustes, já que, mesmo com a realidade apontada no capítulo anterior (Quadro 17), os filhos de família (re)construída apresentaram um percentual considerável de permanência na escola (63,4%) e apenas um percentual menor (36,6%) abandonaram os estudos. Isso nos leva a crer que o abandono escolar é um fenômeno insistente e aproveitador das situações vulneráveis da família, do aluno e da escola, o qual se instala como um fator de resolução de situações-problema de modo “confortável” em qualquer tipo de família carenciada, desde que lhe seja oferecida oportunidade. Assim, os educadores, com as suas

experiências alargadas, devem atentar para os sinais precoces do “hospedeiro crônico”, que interfere de modo sutil e progressivamente, no percurso escolar do aluno e, combatê-lo com medidas de prevenção adequadas.

Na realidade dos fatos, a estrutura familiar interfere de modo positivo e/ou negativo nas aprendizagens dos filhos, portanto a família, por mais simples que seja, necessita de apoio e orientação a fim de educar os seus filhos, no que se refere às regras, aos limites e à consciencialização das responsabilidades de uma formação socioeducativa, principalmente na dinâmica de inserção nos diversos contextos, visando a um desenvolvimento da autonomia pessoal de qualidade, tendo em vista que a família é um sistema responsável pela continuidade da genética vital do ser humano e pela transmissão de heranças culturais contínuas, as quais estruturam a sociedade em si.

E, por último, refere-se à família de pai ausente, na qual o irmão mais velho assume a responsabilidade dos irmãos mais novos, ou seja, uma estrutura carenciada mais vulnerável do que as outras, desprotegida do apoio dos pais, mas resguardada pela Constituição Brasileira. Isto é, quando os pais faltam, o irmão mais velho abdica de muito dos seus direitos para assumir inúmeras responsabilidades, as quais estão aquém das suas possibilidades. A exemplo disso, o aluno do ensino fundamental, procedente desta estrutura familiar, abandonou os estudos em alta representatividade (60%) e poucos (40%) continuaram os estudos.

Note-se que os pais têm a ver com a performance escolar dos filhos, com as interações nos mais diversos contextos (Andolfi, 2002; Canavarro, 2007). Ou seja, os pais devem atentar para as suas responsabilidades e competências paternas, enquanto gestores familiares, e garantir aos seus filhos uma estrutura adequada, que

expresse segurança, relações positivas e flexíveis, indispensáveis a qualquer tipo de família, mesmo tendo como aliado a desigualdade socioeconômica. Por seu lado, as famílias cujos filhos estão inseridos no sistema educativo público são contempladas com inúmeros recursos, mas não é o suficiente, até porque ainda não é uma medida condizente com as perspectivas da comunidade carente, uma vez que o almejado por todos é trabalhar e ter a sua própria independência financeira, cujo obstáculo é a falta de emprego e este não contempla a todos, principalmente aqueles sem qualificação profissional. Por tudo já referido antes nestas reflexões, a família não deixa de ser o contexto principal de estruturação, mesmo no enfrentamento de problemas financeiros, de habitação, de (des)emprego, de (des)ajuste familiar, de permissividade dos pais, de pluralidade dos laços afetivos e de ausência dos mesmos. A vulnerabilidade das famílias carentes - acrescidas das rupturas conjugais, do fracasso, do desemprego e até mesmo da perda de autoridade de provedor - (des)articula os papéis familiares e contribuem para o (des)equilíbrio familiar (Bayma-Freire, 2008; Sarti, 2003). Ora, a classe (des)favorecida, em si, já é (des)provida de inúmeras características estruturantes e, por seu lado, essas desencadeiam outras que interferem na vida dos filhos de modo prejudicial.

É evidente que, essas questões relacionadas com a família, o aluno, a escola e o meio envolvente, em sua vulnerabilidade, condizem com a (des)continuidade dos estudos. A desistência escolar vincula-se a aspectos familiares, sociais, organizacionais, pessoais e interpessoais (Bayma-Freire, 2008; Janosz & Le Blanc, 2000). Note-se que é na complexidade dos fatores de risco que os problemas se reforçam e interferem negativamente no desenvolvimento formativo do aluno, visto que o abandono escolar,

causado pelas interferências das estruturas familiares (des)ajustadas, é um óbice no desenvolvimento cultural de uma sociedade, a qual se diferencia pela (des)igualdade socioeconômica, em virtude de seu alargamento carenciado. Mas, na pluralidade democrática, é pertinente que os representantes dos alunos valorizem o apoio do sistema educativo, juntem os esforços e participem ativamente das atividades escolares, apoiando os alunos e priorizando a cultura como um bem maior da integridade humana, uma vez que, quando todos optarem pela educação como uma meta principal do progresso social, os resultados futuros serão mais eficientes e qualificados para caracterizar um país em desenvolvimento.

### **3.2. A escola pública brasileira em busca do apoio familiar.**

A escola ainda detém a responsabilidade pela estruturação sucessiva das aprendizagens do aluno no período estruturante do saber científico, do caráter e da promoção das características necessárias à formação da identidade.

Bayma-Freire, 2010.

O sistema de educação brasileiro atual, em particular o de Recife-PE, é subsidiado por um conjunto de ações políticas, econômicas e sociais, objetivando manter o aluno na escola e proporcionar as melhores condições de aprendizagens. Apesar das variáveis sociais interferirem ainda de modo alargado nas políticas educacionais, no que se refere ao poder e a autonomia, tanto o

contexto escolar estadual como o municipal tenta superar as dificuldades em função da educação democrática (Bayma-Freire, 2008; Costa, 2006). Na sua abrangência, estes contextos envolvem problemas de procedência qualitativa e quantitativa, já que a classe carenciada, por seu lado, vivencia muitas dificuldades provindas da desigualdade socioeconômica, um desnível que sempre interfere na cultura brasileira.

Existe, por parte das autoridades vigentes, uma luta por ações que supram as lacunas mais prejudiciais, porém não contemplam uma sobrevivência de qualidade para essas famílias. Não obstante, a Secretaria de Educação de Pernambuco, para assistir melhor as escolas, delimitou suas ações por áreas de atendimento. Assim é que, devido ao número alargado de escolas públicas destinadas a atender de modo particular aos alunos de classe desfavorecida, foram constituídas as Gerências: Gerência Regional Norte (GRE-Recife Norte), Gerência Regional Recife Sul (GRE-Recife Sul), Gerência Regional Metropolitana Recife Norte (GRM-Recife Norte) e Gerência Regional Metropolitana Recife Sul (GRM-Recife Sul).

Além disso, as escolas são classificadas como de pequeno porte, médio porte e grande porte, assistidas por gestores escolares e profissionais competentes para compor a equipe de trabalho. Conforme se ressaltou anteriormente, as escolas públicas recifenses eram assistidas por um Serviço de Orientação Escolar (SOE), voltado para interfacear com a equipe de trabalho e apoiar o aluno nas suas dificuldades ostentadas no contexto escolar. Porém, esta foi uma das metas substituída por outra gestão governamental, por não achar necessário. Atualmente, nas situações mais difíceis, a escola conta com a “Patrulha do Bairro”. No momento, a luta é para atender o aluno com mais subsídios e favorecer as suas

aprendizagens. Acredita-se, então, que a Secretaria de Educação, a qual tem como foco a estruturação das escolas, a valorização do professor, do aluno e da família, terá com certeza um ensino diferenciado, mesmo inserido na desigualdade socioeconômica.

Em suma, uma escola estruturada com propostas motivadoras e receptivas adequadas às mudanças atuais, professores capacitados, flexivos, atuantes como instrumento facilitador das aprendizagens, tornando o aluno motivado para ativar e estruturar os domínios do conhecimento. Isto é, o alvo principal do sistema escolar, consciencializado do direito e dever de aprender, que necessita do apoio da família, como instrumento mediador entre o aluno e a escola, assumindo, de fato, um papel participativo nas atividades escolares. Uma relação complexa de inúmeras interações em prol do sucesso escolar do aluno.





## CAPÍTULO IV

---

**A importância do apoio familiar no  
percurso escolar dos filhos.**



## **A importância do apoio familiar no percurso escolar dos filhos.**

As trocas interativas entre a escola e a família favorecem a compreensão dos problemas (des)motivantes na escolaridade do aluno, desde que se centrem na resiliência em função das atividades construtivas e estruturantes na formação dos saberes.

(Bayma-Freire, 2007).

**N**este período (ensino Fundamental), verifica-se que a interação da família com a escola é primordial, mas essa interação é uma das variáveis que interfere de modo especial na continuidade dos estudos de alunos carenciados, em que a escola pública, mediante as suas funções, está sempre em busca deste apoio, tendo em vista não ser de direito assumir algumas das responsabilidades inerentes à própria família, a qual é um sistema dinâmico de correlações entre os seus membros, com referências estruturantes e formativas.

A família brasileira, em sua pluralidade, decorre de um (re)dimensionamento de contextos socioeconômicos e culturais, além da subdivisão causada pelas rupturas conjugais que submete os filhos a um grau de stress elevado. No Brasil, as famílias carenciadas motivam mais os filhos para um trabalho (des)qualificado, em busca da sobrevivência, mediante as necessidades provocadas pela (des)igualdade socioeconômica

(Bayma-Freire, 2008; Roazzi & Monteiro, 1995). Na realidade dos processos formativos, a escola e a família são dois contextos estruturantes da formação científica, da identidade, da autonomia e de inserção do jovem na sociedade (Bayma-Freire, 2008; Libânio, 2000; Szymanski, 2001). Um triângulo funcional e integrativo do saber (escola, família e aluno) o qual não produzirá bons resultados se não houver coerência participativa entre ambos. O apoio da família no desenvolvimento escolar dos filhos tem sido considerado por muitos estudiosos como contributos necessários à formação acadêmica dos jovens em processo de estruturação das aprendizagens (Bayma-Freire, 2008; Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Whiston & Keller, 2004). A família em sua essência orientativa é responsável por inúmeras características promotoras de desenvolvimento formativo dos seus filhos. Existem, de fato, nos contextos vulneráveis fatores interferentes de cariz mais forte (estatuto socioeconômico baixo, configuração familiar, motivação parental, fraco relacionamento pais-filhos, influências parentais e outros) que impedem de modo negativo o sucesso escolar do aluno.

Estudos Longitudinais e Transversais apontam as adversidades das estruturas familiares vulneráveis (pobreza, monoparentalidade, mobilidade, nível socioeconômico baixo), com orientações educativas permissivas e/ou rígidas, como fatores que contribuem para a (des)continuidade dos estudos (Schultheiss, Kress, Manzi & Glasscock, 2001; Whiston & Keller, 2004; Young, Marshall, Domene, Arato-Bolivar, Hayoun, Marshall, et al., 2005). Ora, as práticas educativas devem centrar-se numa democracia firme e flexível, facilitando, assim, uma autonomia positiva que favoreça o sucesso escolar dos filhos. Ressalte-se que os pais de classe (des)favorecida, com nível de escolaridade baixo, não motivam os filhos para o sucesso escolar (Bayma-Freire, 2008;

Canavarro, 2007; Janosz, Le Blanc, Bolerice & Tremblay, 1997; Papalia, Olds & Feldman, 2001) e isso se caracteriza como uma postura inadequada, porém condizente com as vivências negativas providas de gerações anteriores que promovem a (des)motivação escolar.

As adversidades dos contextos de inserção interferem diretamente no processo escolar do aluno resultando em stress e (des)motivação pelas atividades escolares, induzindo a desistência dos estudos. A escola pública, na sua abrangência, ainda não consegue superar todos os obstáculos interventivos no Sistema Educacional (Bayma-Freire, 2008; Tedesco, 2000). A Psicologia do Desenvolvimento, em suas considerações gerais, aponta a pobreza como um fator de risco no processo escolar (Lipina & Colombo, 2009). A vulnerabilidade da estrutura familiar reflete no contexto escolar e prejudica o processo de desenvolvimento das aprendizagens. Um efeito negativo que pode alarga-se ao longo das gerações de modo negativo (Cogneau, & Maurin, 2001; Couralet, 2002). Em contraponto, os pais mais escolarizados incentivam e objetivam uma formação escolar de qualidade para os seus filhos, isto é, a vulnerabilidade não condiz com a continuidade dos estudos. Além disso, a escola é um local privilegiado de conflitos associados a comportamentos disruptivos decorrentes de inúmeras variáveis interventivas (Lourenço & Paiva, 2004). As interferências no processo escolar são de forte cariz que, diante de uma comunidade carenciada, necessita da interdisciplinaridade das ações e da participação ativa das pessoas envolvidas no processo escolar, ainda que se considere o impasse de a escola ser percebida como um contexto fora da realidade do aluno carenciado (Azevedo, 2005; Silva, 2003).

A escola no seu papel formador de conhecimento científico, na interface social é, de fato, a representante das inovações, da mobilidade das ações preventivas, isto é, a escola é um contexto de mudanças dinâmicas, em prol do somatório das aprendizagens, voltadas para a formação educativa do aluno. Isso significa uma interface de cooperação funcional entre o sistema educativo, professor, aluno, família e comunidade, com perspectivas confiantes para mudar a história da educação brasileira (des)acreditada, para uma nova concepção dos valores da educação pública mediante o ensino de qualidade. Espera-se, de fato, diminuir as taxas do abandono escolar e da inaculturação do povo pernambucano, uma vez que a (des)igualdade entre a escola e a cultura se relaciona a um sistema (des)articulado, no qual os beneficiados são os que têm mais, e a classe carenciada está sempre em (des)vantagens e na evidência de metas e ações garantidas pela gestão governamental (Abranches, 2006). Além disso, nem sempre estas metas condizem com a realidade das prioridades escolares. Ressalte-se que a gestão atual (2010-2014) afirma que a escola, em sua funcionalidade, está preparada para garantir um ensino de qualidade (todos empenhados nesta mudança).

Na ótica de alguns estudiosos do assunto, a gestão escolar difere realmente nos aspectos socioeconômicos (Bottler & Tavares, 2007). Ou seja, a escola volta-se mais para gerir as metas do que para as aprendizagens do aluno e a (re)integração da família no sistema escolar. Os pais, na qualidade das suas responsabilidades, apoiam pouco os filhos nas suas dificuldades de aprendizagens e nos segmentos escolares (Abranches, 2006; Bayma-Freire-2008). E isso, de fato, interfere nas relações entre a escola e família, prejudicando o aluno em seu desenvolvimento formativo. Uma situação pertinente, porém, condizente com a realidade brasileira, na qual a escola pública deixa transparecer uma contraposição em suas ações, face à dinâmica de alunos aprovados,

reprovados e abandonantes dos estudos, em relação às construções das suas aprendizagens.

Assim, não fica claro ainda se o aluno permanece na escola por ser ela atrativa ou porque o interesse decorre do suprimento de algumas necessidades básicas da sua sobrevivência e/ou por uma persistência da sua ascensão educativa. A escola em sua estrutura não está adequada para receber o aluno carenciado, que diante dos seus conceitos formais não consegue adaptar-se à dinâmica escolar (Koller, 2001). Esta deve atentar para a (des)articulação (aluno vs escola) e mediar uma interação motivadora, mesmo sendo difícil diante da realidade de cada um, mediante os seus motivos de procedência desmotivadora. Para tal, é pertinente verificar as estruturas físicas da escola, tornar o espaço atraente e diferente da rotina do aluno, onde o aluno possa diferenciar do contexto de casa e sentir-se valorizado por um processo de autoestima, com foco nas prioridades escolares.

Por seu lado, a escola em seu papel formador do conhecimento científico precisa motivar o aluno em seu percurso escolar (Dubet, 2001; Shanahan, Mortiner & Krueger, 2002). A escola, na sua função de gestora das aprendizagens escolares, deve atualizar-se nas suas prioridades para equilibrar as perspectivas do aluno e melhorar o interesse da família pelo sucesso escolar dos filhos, em processo de desenvolvimento formativo. A segurança e o sentir-se bem na escola são fatores positivos de ajustamento emocional do aluno em seu percurso escolar (Murray & Greenberg, 2000). O contexto escolar em sua funcionalidade estrutural deve manter o aluno motivado e inserido em atividades plurais, a fim de aumentar o grau de interesse pelo domínio dos conteúdos curriculares na multidisciplinaridade da construção do saber formativo em questão. A interação entre professor, aluno e pais intensifica as trocas construtivas entre a escola e a família e contribui para valorizar o aluno no processo de aprendizagem (Canavarro, 2007;



Delors, 2006). Ou seja, na medida em que estas relações vão se intensificando, o aluno sente-se mais apoiado nas suas dificuldades escolares e a tendência é melhorar os domínios das suas aprendizagens. A escola pública brasileira, em sua atmosfera funcional diante de um quantitativo alargado de aluno, deve buscar compreender a etiologia dos problemas de risco que (des)motivam os alunos em processo escolar e ativar metas preventivas para construir uma funcionalidade de qualidade, considerando que o fracasso escolar não pode ser atribuído a um fator isolado, e sim, a um conjunto de variáveis interventivas, as quais promovem o insucesso escolar. Tudo isso requer um conhecimento da realidade da sua comunidade escolar, evitando a dissonância entre as propostas de ações escolares a suas necessidades em si.

A (des)continuidade dos estudos enquanto fenômeno global provém da escola, do aluno, da família e do meio envolvente (Bayma-Freire, 2008; Canavarro, 2007; Oliveira, 2005). As interferências negativas procedentes desses fatores prejudicam o rendimento escolar do aluno. Desse modo, a escola deve ser promotora da força maior entre o aluno e a família. Até porque, a história da educação pernambucana tem sido destaque de altos investimentos, mediante um desafio que junta as prioridades escolares mais condizentes com um ensino de qualidade (Campos, 2008). Por que não? As ações são pertinentes, mesmo na abrangência das necessidades, a expectativa é de resultados promissores e construtivos do sucesso escolar.

#### **4.1. Pontos de vista de alguns dirigentes escolares a respeito do abandono escolar.**

A escola em sua representação educativa sabe muito dos fatores impactantes do desenvolvimento formativo do aluno,

em função de suas experiências vivenciadas no contexto escolar. Nesta perspectiva, destacam-se alguns pontos de vista de gestores escolares (10 escolas) com experiências alargadas na área da educação pública, os quais condizem com os dados analisados estatisticamente nestas reflexões, de procedência relevante na história da educação recifense. As suas respostas embasam a realidade dos fatores de risco em questão. Os dirigentes da 1ª à 4ª série (ensino fundamental I) apontam a família na sua funcionalidade desarticulada, a permissividade dos pais e/ou inflexibilidade nas relações, a falta de interesse e de participação nas atividades escolares, as dificuldades de aprendizagem dos filhos, o comportamento inadequado dos pais (envolvimento com álcool, furtos, marginalidade e outros) como fatores de alta interferência no desenvolvimento escolar. Além disso, a pluralidade do tipo de família, com estruturas (des)ajustadas, a mudança constante de endereço, os problemas sociais, o trabalho no período extraletivo dos filhos, a própria municipalização, complementam-se e causam (des)motivação, falta de interesse, que culminam com a (des)continuidade dos estudos, uma opção comum entre os filhos dessas famílias, porém de grande impacto para a cultura brasileira.

Por outro lado, o ponto de vista dos dirigentes da 5ª à 8ª série (ensino fundamental II) não apresenta muita diferença entre os fatores. Na ótica daqueles, o abandono escolar decorre do desajuste da estrutura familiar, da falta de participação e compromisso dos pais com a escolaridade dos filhos, do comportamento inadequado do aluno na escola e da marginalidade crescente, a qual afeta a família e os filhos. Tudo isso reflete no processo escolar público recifense e resulta num quantitativo alargado de alunos fora da escola. De acordo com essa realidade, são inúmeros os fatores apontados como contribuintes para o fracasso escolar de alunos

carenciados. Verifica-se que a família é indicada como o foco principal de uma série de variáveis interventivas no percurso escolar dos filhos. Essa heterogeneidade tipológica arraigada na cultura popular dificulta o progresso educativo da comunidade mais jovem. Precisa-se que cada um faça a sua parte e se junte como um todo, em busca de soluções para combater as interferências do processo escolar. A educação “paliativa” não se coaduna mais com os novos paradigmas educacionais. A escola deve atentar para uma funcionalidade real de ensino qualificado, eliminando a pseudo-aprendizagem e inserindo o seu alunado num contexto de responsabilidades (escolas integradas), para que esses alunos vejam, no âmbito escolar, um estímulo positivo para prosseguir em sua vida e superar os problemas do dia a dia. Na nova conjuntura, o Sistema Nacional de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) já apontam resultados com melhores qualidades.

Em síntese, a escola pública destinada, no Brasil, a atender o aluno carenciado deixa transparecer em sua realidade funcional que o seu sucesso está coligado com o interesse e a participação da família no desenvolvimento escolar dos filhos. Ora, esse é um processo dual de inúmeras responsabilidades, muito delicado, no qual a escola luta para adaptar o aluno a novas concepções. O aluno, por seu lado, apresenta inúmeros fatores que não se harmonizam com um ensino de qualidade, isto é, faz a matrícula e não comparece, apresenta conflito entre a escola e o trabalho, está sempre (des)motivado para os estudos, além das fracas aprendizagens, das altas taxas de absentismo, das notas baixas, e outros. Essa é ainda a história da educação brasileira, a qual está no topo da “(des)acreditação”, porém com um desafio futuro de altas

perspectivas para um ensino de qualidade que exige muitas ações e o querer de todos envolvidos no sistema escolar.

#### 4.2 A Relação da família com a escola.

Para concluir com estas contribuições, as quais se espera serem relevantes no planejamento das ações preventivas dos fatores detectados (2005-2006), como interferentes do desenvolvimento da escolaridade de alunos carentes de escolas públicas do Recife-PE. Aponta-se a relação da família com a escola, como um fator que contribui diretamente para a (des)continuidade dos estudos. Tendo em vista, que a maioria das famílias dos alunos de escolas públicas não se aproxima da escola do filho e muito pouco participa das dificuldades escolares dos mesmos. A dinâmica da relação escola-família está representada no Quadro 22, a qual estatisticamente confirma a importância desta relação para subsidiar um desenvolvimento escolar de qualidade.

**Quadro 22.** Abandono escolar decorrente da frágil relação entre a escola e a família.

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

( $\chi^2=239,01$ , g.l. 3,  $p<.01$ )

Conforme os resultados ostentados no Quadro 22, pode-se afirmar que a família é um sistema contínuo, dinâmico, o qual,

na sua complexidade, deve contribuir positivamente para a continuidade dos estudos dos filhos. Observe-se que, quando a família mantém uma boa relação (100%) com a escola, o abandono escolar não ousa retirar o seu percentual “nocivo”. Note-se que mesmo uma relação regular (60,5%) é significativa para a permanência de um número alargado de alunos na escola. Em contraposição, numa família cuja relação com a escola do filho é insuficiente (100%), o abandono escolar é, de modo geral, “danoso” aos alunos. Nas famílias que não mantinham nenhuma relação com a escola (82,8%), o abandono escolar é altamente prejudicial à continuidade dos estudos dos filhos. Ressalte-se que este é um fator de cariz persistente no processo escolar público, o qual interfere na dinâmica do percurso escolar. Em virtude dessa realidade, dirigentes e professores ficam carentes de informações para apoiar o aluno, sobretudo, quando o problema requer a interface de pontos de vista entre escola, professor, aluno e família. É esse “quarteto” que deve integrar-se com o propósito de garantir estratégias flexíveis e em consonância com a funcionalidade do sucesso escolar do aluno em risco de abandono dos estudos.

Em síntese, o abandono escolar deriva de inúmeras variáveis de risco provindas da adversidade entre a escola, a família e a sociedade, cuja (des)articulação impede um estudo de qualidade, esta de fundamental importância no desenvolvimento formativo do aluno que, (des)motivado, opta imaturamente pela (des)continuidade dos estudos como uma solução para o stress da sua vida escolar.

## CAPÍTULO V

---

### **O contexto escolar e a criança: uma visão sistêmica inter-relacional**



## O contexto escolar e a criança: uma visão sistêmica inter-relacional

**N**as últimas décadas, a ciência tem cada vez mais chamado a atenção para o fato de que compreender fenômenos, até simples, requer a consideração do todo e de seus níveis de forma interativa. O que aparentemente parece complexo pode ser simplificado, a partir do momento em que se compreende a estrutura subjacente que regula o fenômeno. Significa começar a observar os fenômenos em uma perspectiva sistêmica<sup>1</sup>. Esta mudança epistemológica pode ser exemplificada nas evoluções que têm ocorrido no âmbito da cibernética, a ciência da comunicação e do controle (e.g., Wiener, 1948) na qual uma teoria sistêmica faz contínuo referimento conceitual.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Um sistema (da língua grega *sietemiun*) é um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado. É uma definição que acontece em várias disciplinas, como biologia, medicina, informática, administração. Vindo do grego, o termo sistema significa "formar um conjunto", "combinar", "ajustar".

<sup>2</sup> A partir da Teoria Geral dos Sistemas desenvolvida, inicialmente, por Ludwig Von Bertalanffy, na década de 40 (Von Bertalanffy, 1952, 1968), tinha o intuito de criar uma "ciência geral da totalidade", baseando-se na observação de conceitos e princípios sistêmicos que seriam aplicados em todas as áreas do conhecimento. Esta nova perspectiva de Von Bertalanffy, interessado no desenvolvimento de máquinas autogerenciáveis e autorreguladoras, que, em seguida, levou-o a um campo inteiramente novo de investigações, exerceu um dos principais impactos sobre o desenvolvimento posterior da visão sistêmica, levando Norbert Wiener à elaboração de um termo novo e especial: Cibernética,



Desde os seus primórdios, a cibernética tem se desenvolvido e, modificada, mas através da aquisição e do desenvolvimento de novas ideias e novos termos, chegando a ter uma distinção entre cibernética de primeira e segunda ordem. A cibernética de primeira ordem encontra seus fundamentos na hipótese “o sistema observado” pode ser considerado separadamente do observador, e a análise é focalizada nos mecanismos de retroação negativos, por meio dos quais os sistemas viventes mantêm a sua organização. Na cibernética de segunda ordem, entram em ação - desempenhando um papel relevante - os conceitos relativos aos processos auto-reflexivos e recursivos, à complexidade e à autonomia dos sistemas e se estudam os processos de *feedback* positivos, de amplificação dos desvios, de morfogênese para conceitualizar, de maneira cada vez mais complexa, como os sistemas mudam a sua própria organização. (Maruyama, 1963; Buckley, 1967). Enquanto na cibernética de primeira ordem se focaliza o sintoma, na cibernética de segunda ordem, o sintoma deixa de ser o ponto central, tornando-se algo apenas para se identificar o que não vai bem. Assim é que o referencial são as relações e não o sintoma ou a pessoa que o traz. Nesta segunda cibernética, adiciona-se a homeostase positiva, cuja equilibração leva à permanência ou ao

---

derivada do grego *kybernetes* ("timoneiro"), definindo-a como a ciência do "controle e da comunicação no animal e na máquina". A Teoria da Cibernética de Wiener (1948), conjuntamente com a Teoria dos Jogos de Von Neumann e Morgenstern (1947) e a Teoria da Informação de Shannon e Weaver (1949), tem conduzido a Teoria dos Sistemas a um novo patamar das ciências da nova tecnologia. Nesta ótica, Talcott Edgar Frederick Parsons desempenhou um papel importante e pioneiro ao trabalhar os primeiros elementos de uma linguagem conceitual para as ciências sociais. A partir de investidas teóricas nos trabalhos de Ronald Dworkin (igualitarismo liberal) e Max Weber, foram sendo estabelecidos os fundamentos para a sua Teoria Geral da Ação, conduzindo seu estudo da ação social pelo conceito de sistema (Teoria Estruturalista-Funcional).

surgimento de um sintoma como forma de mudança, porque, se há sintoma, é necessário se buscar a solução do problema, aumentando, assim, a possibilidade de mudança. Não temos mais como modelo um sistema resistente, “inativo” em seu movimento, mas um sistema que, inevitavelmente, modifica para novas coerências. O sintoma, então, não se configura mais como um simples mecanismo homeostático que inibe o grupo de mudar. Ele delinea-se como alternativa amplificada, solução possível no momento para aquele sistema.

Com o conceito de mente em Bateson (1979) e de sistema autopoietico (Francisco, Humberto, Maturana, Roberto, Uribe, Varela, 1974; Maturana & Varela, 1985)<sup>3</sup> é, cada vez mais sublinhado, o fato de que, em cada situação, o observador precisa estar incluído na construção da realidade observada. Isto é, a realidade não é mais concebida como independente das operações mentais, por meio das quais o observador organiza os elementos dos mesmos (Watzlawick, 1984) e o observador torna-se o centro da análise sistêmica. Uma das consequências mais significativas do conceito-chave de sistema autopoietico é que o sistema é autocriador de sentidos, construtor de significados capazes de estabelecer os graus de abertura para visões da realidade propostas por outros sistemas, em relação à própria flexibilidade e disponibilidade em se (re)estruturar.

---

<sup>3</sup> *Poiesis* é um termo grego que significa produção, fechado. Portanto, autopoiese significa autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura em um artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe (1974), para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos por definição, porque recompõem, de maneira incessante, os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, assim, que um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto.

### **5.1. A criança e o seu contexto de vida**

Em uma perspectiva interacional, a criança precisa ser entendida em relação aos processos ativados ao interior de sua família, visto que a mesma desempenha um papel primordial no seu desenvolvimento como um todo, compreendendo tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais. Na literatura, têm sido ressaltadas tanto as mudanças da estrutura familiar que ocorrem, por exemplo, com o nascimento de um ou mais filhos, quanto as mudanças que, em nível da relação interpessoal, ocorrem no percurso do ciclo de vida da família, com a entrada das crianças no âmbito escolar e nas fases dos sucessivos momentos de (re)estruturação da organização familiar. A ideia central desta perspectiva é ser o "doente," criança problema, ou membro sintomático, apenas um representante circunstancial de alguma disfunção no sistema mais amplo como a família, escola etc.

O contexto escolar é um campo interessante de estudo devido à complexidade da situação escolar e aos perigos subjacentes a práticas questionáveis que visam enfatizar o papel de diagnose desvinculada de uma compreensão sistêmica das relações intrincadas. Às vezes, processos diagnósticos desvinculados de seu contexto relacional acabam por prejudicar um aluno e justifica sua exclusão, tudo isso, sob o amparo de uma presumida cientificidade. É possível que uma criança que apresente um problema - tanto na escola como na família - seja vista como um "bode expiatório" de um sistema interpessoal, no qual todos os atores, desde os professores até os profissionais de apoio e a própria família, têm as suas responsabilidades.

Os serviços de atendimento às crianças em dificuldade deveriam ter o objetivo de modificar o sistema de relacionamento interpessoal, já que as dificuldades expressas por um aluno ou

conjunto de alunos estão relacionadas a um contexto mais amplo de caráter sistêmico. A estrutura do sistema escolar, como um todo, deve ser concebida em suas múltiplas interconexões com a sociedade mais ampla que precisa ser modificada a fim de eliminar as causas dos problemas expressos pelo comportamento sintomático por um elemento dos sistemas.

O sistema escolar precisa ser analisado por seu caráter de estreita interdependência e recíproca influência entre certas características da estrutura escolar e, mais especificamente, das práticas que ocorrem dentro da sala de aula e dos comportamentos sintomáticos da criança que não devem ser vistos como o efeito passivo das disfunções de um sistema interpessoal, mas como elementos ativos nas disfunções do sistema interpessoal como um todo. Assim, as disfunções do sistema escolar, como também do sistema familiar e os comportamentos sintomáticos da criança estão entrelaçados circularmente de tal maneira e a tal ponto de se perpetuar reciprocamente.

Restringir-se a procurar as explicações dos problemas de forma reducionista somente em variáveis individuais – uma criança problema com handicap físico ou com sintomas psicológicos – seria um processo de simplificação questionável, portanto não considera o sistema interacional, no qual os problemas estão inseridos. Isso não significa que os elementos isolados podem ser detectados e submetidos a um determinado tipo de análise. É preciso que eles ocorram a partir do momento em que as partes são vistas inseridas dentro de um modelo sistêmico, no qual as relações entre suas partes desempenham um papel fundamental.

Nessa perspectiva, as responsabilidades no contexto escolar precisam ser compartilhadas, e todas as partes – psicólogo escolar, em conjunto com o professor, os pais e a própria criança – necessitam estar atentas e desempenhar o seu devido papel.

Nessa interação, a forma de olhar muda radicalmente. A criança problema deixa de ser o objeto de análise, tornando-se sujeito e, mais especificamente, um sujeito não só ativo e competente em suas relações interpessoais, mas também nas manifestações de suas necessidades e de suas existências afetivas. Precisa conectar os vários sistemas, nos quais a criança interage: o sistema da tutela da saúde (ou sanitário), o sistema educacional, o sistema da integração social (legislativo), entre outros. Ver a criança como sujeito ativo e não como simples objeto significa ampliar horizontes e, sobretudo, estratégias de solução de problemas possibilitando melhor compreender a complexidade das relações e, assim, permitindo superar a dicotomia criança-família ou criança-escola. Significa interconectar a trama entre os diferentes níveis contextuais, nos quais a criança está envolvida, estabelecendo significados e acessando o que aparentemente é difícil de ser explicado.

Em síntese, iniciar a pensar de uma maneira integrada considerando as múltiplas dimensões dos fenômenos. Isto é, confrontar-se com a complexidade, procurando uma base para um conhecimento dos processos de interação entre os vários sistemas e, ao mesmo tempo, não perder de vista as especificidades de cada um, e deixar sempre aberta a possibilidade de diálogo/confronto entre os âmbitos culturais e seus diferentes níveis e peculiaridades. É um salto/pulo epistemológico não indiferente e não fácil de ser compreendido e longe, geralmente, da prática escolar, pelas implicações de responsabilidades para quem detém postos de poder e controle, a partir do momento em que se torna sujeito como a parte mais fraca.

## **5.2 A criança na escola: Uma perspectiva sistêmica**

A partir das considerações acima sobre a teoria sistêmica, nota-se que os significados atribuídos em um sistema desem-

penham um papel de fundamental importância que precisam ser considerados no contexto escolar. Isso porque somente com uma (re)estruturação do campo pessoal dos significados e uma nova atribuição dos sentidos às tensões evolutivas relevadas em uma sala de aula, haverá possibilidades de mudanças duradouras, enquanto conectadas ao sistema, no qual está inserido, e ao domínio cognitivo do sujeito. De fato, é preciso considerar que cada sistema permite observar somente quando é possibilitado pela sua estrutura interna, isto é, interage com os fatos circunstantes e possíveis perturbações, entra em sintonia tendo como base a sua estrutura interna e se modifica através de mudanças do seu domínio cognitivo tendo como base a sua estrutura interna e, de certa maneira, ao formato representacional que lhe propicia apreender a realidade externa.

Nessa ótica, vale levar em consideração que o contexto escolar recebe também a influência e a interferência de inúmeros fatores que não podem deixar de ser estimados, como, por exemplo, as características da família de origem e da escola, as características da comunidade, a forma de agir e postura do professor, sua forma de ensino e avaliação, além da maneira como percebe o ambiente em função de seus valores e crenças, as peculiaridades da escola e sala de aula, a forma de participação dos alunos na aprendizagem e os resultados da aprendizagem tanto no desempenho como nas atitudes e motivações como aprendiz (ver, por exemplo, Anderson, 1987; Fraser, 1986, 1994; Fraser & Walberg, 1991; McRobbie, Roth & Lucus, 1997; Moos & Trickett, 1986; Wilson, 1996).

A literatura aponta que, entre estas inúmeras variáveis que influenciam, de certa maneira, desempenho, duas apresentam o maior peso nas atitudes e resultados escolares: a percepção dos

alunos em relação à sala de aula e o tipo de instruções recebidas (e.g., Anderson, 1987). Desse modo, a percepção do papel desempenhado pelo professor é fundamental pela influência exercida na focalização dos alunos em suas tarefas acadêmicas e na estruturação necessária na sala de aula. Por exemplo, tem sido encontrada a seguinte correlação positiva: os alunos com menor complexidade cognitiva e uma menor maturidade-independência (*less complex learners*) parecem obter maiores vantagens de um ambiente de estudo mais estruturado; o oposto é encontrado no caso dos alunos com uma maior complexidade cognitiva e uma maior maturidade-independência (*more complex learners*) (Hunt, 1971).

Na prática, aponta-se que as percepções de quanto ocorre na sala de aula podem exercer um papel fundamental mais do que efetivamente pode ocorrer. Esse ponto pode ser encontrado também em Doyle (Doyle, 1978 a, b; Doyle & Carter, 1982) quando assinala que a influência das atividades e dos eventos em sala de aula é mediado pelo que o aluno pensa e sente e que seus comportamentos e percepções são influenciados pelo contexto escolar no geral e pelas exigências que lhe são postas.

### **Concluindo: em busca de uma sintonização estrutural no contexto escolar**

Em função destas evidências, torna-se importante a necessidade de certas premissas para enveredar em uma sintonização estrutural válida no contexto escolar, como a plasticidade ou flexibilidade contrapondo-se à rigidez (i.e., uma capacidade de uma organização capaz de aguentar limitadas mudanças sem que estas sejam capazes de provocar (des)estruturação e (des)organização grave), a capacidade de

(des)centralização e o respeito e adequação aos tempos de evolução de um sistema. Essa sintonização estrutural envolve, prioritariamente, a relação que se instaura entre o professor e o aluno, tanto considerando os aspectos cognitivos quanto os aspectos emocionais. É uma importante responsabilidade do professor que precisa se empenhar em estabelecer um bom relacionamento e uma saudável sintonização com cada aluno e com a classe escolar em seu conjunto nos seus diferentes níveis.

O estabelecimento deste *rapport* individualizado por parte do professor é uma condição “*sine qua non*” para qualquer intervenção didática, capaz de estimular os destinatários da relação educacional visando a um envolvimento relativamente aos vários elementos do sistema. É necessário tornar claro que o aluno não é um simples sujeito da iniciativa de outros, mas uma pessoa dotada de iniciativas, capaz de ações que mirem metas, mesmo se não completamente conscientes, e que usa meios em função de seus interesses vitais. O professor precisa analisar que não é suficiente o querer (e.g., só pensar em um programa didático ou instruções a serem dadas), mas precisa ponderar sobre o que é realmente possível ou pelo menos provável. O foco não é mais um conjunto de instruções a serem repassadas para um sistema, para as perturbações que o sistema professor precisa colocar em ação visando à indução de uma mudança. A meta a ser alcançada pelo professor é estimular os componentes que compõem o próprio sistema, incluindo ele próprio (processo de auto-reflexão), visando ativar a possibilidade de coexistência e de evolução concomitante de diferentes visões de mundo, de forma diferente de ser, próprios de cada sistema autopoietico, por meio de uma (re)avaliação e valorização das diferenças. Foca-se de forma recursiva o mecanismo da auto-organização, a coesão/adaptabilidade do



sistema, o *ethos* emocional, estimulando, desta forma, as bases para a criação de um grupo comprometido com a aprendizagem.

Consequentemente, as considerações de ordem pragmática desempenham um papel preponderante e os recursos a meios didáticos devem ser sempre finalizados para o objetivo de possibilitar um espaço capaz de compartilhar significados por meio de um constante envolvimento dos alunos, focando a reflexão que implica na consideração da pletera de significados possíveis de quanto ocorre do ponto de vista emocional, nesta relação, capazes de mudar os aspectos relacionais entre e nas pessoas. Assim, cada intervenção voltada para a modificação de uma realidade considerada disfuncional precisa focar, primordialmente, a reestruturação do domínio cognitivo do sistema, ampliando-o para uma série de significados compartilhados. Desse modo, enfim, uma abordagem que enfatiza a flexibilidade na reestruturação das modalidades de relacionamentos e a atenção à estimulação dos processos autorreflexivos irá, em uma visão sistêmica inter-relacional, possibilitar ações mais voltadas para a coesão, a comunicação e o clima emocional.

## CONCLUSÕES

O principal foco deste livro é refletir a respeito de alguns pontos verificados em pesquisa científica, os quais causam impacto para impedir o desenvolvimento escolar de qualidade no ensino fundamental público do Recife-PE. Na realidade dos fatos, é apenas uma pequena contribuição reflexiva para elucidar a necessidade de ativar metas preventivas para combater o insucesso escolar. Far-se-á, então, uma síntese geral dos vários pontos discutidos neste livro iniciando pelas metas escolares, isto é, uma

análise prévia dos resultados positivos e negativos deste período. Nesse contexto, destaca-se a fragilidade das aprendizagens do aluno estruturadas de modo inadequado, a mudança das responsabilidades escolares por etapas de ensino, isto é, a municipalização sem antes haver uma consciencialização do público envolvido e das novas adaptações em face da preparação adequada à sua funcionalidade, além disso, um ensino subsidiado por um processo de avaliação não adequado à realidade do processo escolar do aluno. Havendo esse (des)articulado, os domínios das aprendizagens do aluno, tido como um foco de grandes interferências no processo da aprendizagem, ou seja, um processo que não atendeu as necessidades esperadas pelas ações escolares planejadas. Decorrente de tudo isso, note-se que a dinâmica da mobilidade escolar vista em todo Estado de Pernambuco, na gerência Regional Recife Norte e em 10 escolas públicas da GRE-Recife-Norte de pequeno, médio e grande porte é muito desarticulada.

Nesse contexto, mesmo existindo um número de alunos aprovados, não foi o suficiente para mudar a realidade dos fatos, em relação ao ensino de qualidade. Houve, de fato, uma diminuição do quantitativo de alunos reprovados até porque a reprovação estava praticamente (des)caracterizada, mas aumentaram, consideravelmente, as taxas de abandono escolar. Isto é, o desafio de aprender e as respostas do aluno em relação às metas escolares são lentos. Convém referir nesse impasse que vários fatores, além dos citados, contribuem para o aluno abandonar a escola, tais como: os fatores familiares em sua ampla abrangência, no impasse do baixo estatuto socioeconômico dos pais, um fator de alta interferência, porém com baixas perspectivas de intervenção, em virtude da alargada (des)igualdade econômica do país; a instabilidade

financeira dos pais causada pelo desemprego; a idade avançada dos pais, que remete para um processo de (des)acreditação do sistema escolar; o baixo nível de escolaridade dos pais, que, por sua vez, não motiva os filhos à continuidade dos estudos, ou seja, a perspectiva de valorização do sucesso escolar dos filhos é muito baixa; a pluralidade dos laços afetivos, na representação das estruturas mais instáveis; o tipo de família carente, representada pela frágil estrutura, a qual desencadeia (des)ajustes, (des)equilíbrios e stresses (monoparental e pai ausente). Tendo em vista que, a funcionalidade familiar em relação a suas práticas inadequadas provindas de pais permissivos, autoritários, com supervisão inadequada que não apoiam os filhos no seu desenvolvimento formativo, reflete no desinteresse dos filhos pelo processo escolar.

Assim, a família é um foco de grandes investimentos para contribuir com um ensino de qualidade e não de quantidade com uma pseudo-aprendizagem. No que se refere aos fatores pessoais que interferem na continuidade dos estudos, foram bastante condizentes com o abandono escolar, destacando-se a naturalidade dos alunos com uma diferença significativa entre os naturalizados na capital, os quais demonstram menos interesse pela continuidade dos estudos do que os alunos naturalizados em Municípios vizinhos que estudam na capital; a persistência do abandono escolar em todas as séries do ensino fundamental com uma taxa mais elevada nas 1ª séries, ou seja, um alargado número de alunos entra na escola no decorrer do percurso escolar, isto é, em cada série vão desistindo dos estudos por essas e outras causas interventivas e (des)motivantes; o aluno (re)incidente na escola foi um fator de alta representatividade para o abandono escolar, deixando crer que a escola precisa atentar para esse grupo de alunos que retornam à escola (des)motivados e, no primeiro impasse, deixam a escola novamente; o trabalho no período extraletivo, um fator de altas

polêmicas no Brasil, que influencia de forma prejudicial os alunos carentes que trocam a escola pelo trabalho para sobreviver. Os dados do IBGE (2007) confirmam que 5,1 milhões de crianças e adolescentes trabalham no Brasil, mesmo indo de encontro aos órgãos responsáveis pela erradicação do trabalho infantil. Um último ponto a referir que se considera na sua generalidade um local de referência para mudar a história da educação brasileira é a escola com as suas metas planejadas em função do sucesso escolar do aluno, além de poder interfacear com a família contribuindo para motivar o aluno no seu desempenho construtivo das aprendizagens diminuindo as dificuldades e proporcionando mais segurança para a continuidade dos estudos.

Em síntese, são alargadas as interferências na vida escolar destes alunos provindas de contextos de inserções questionáveis, em que o apoio ainda é pouco diante dos desencontros provocados por inúmeros fatores que direcionam para a fuga do aluno da escola, uma pseudo-solução para os problemas interferentes no sistema escolar. Ora, na generalidade dos fatos, todos os fatores familiares investigados tiveram alta representatividade para o abandono escolar, coligados com os fatores pessoais. Nesse sentido, cabe desenvolver ações de prevenção para consciencializar e motivar a família, em relação às suas responsabilidades junto à escola em face do processo formativo dos filhos. É uma medida necessária para subsidiar os objetivos traçados por Campos e Cabral (2008) a fim de garantir o ensino de qualidade nas escolas públicas de Pernambuco e, não de quantidade, destaca-se também a valorização do profissional da área educativa como um contributo de alta relevância no processo da construção das aprendizagens escolares. Na realidade dos fatos, a participação de todos faz a diferença na história da educação brasileira.

## 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.
- Anderson, L. (1987). The classroom environment study: Teaching for learning. *Comparative Educational Review*, 31(1), 69-87.
- Anderson, G.J. & Walberg, H.J.: 1972, 'Class Size and the Social Environment of Learning: A Mixed Replication and Extension', *Alberta Journal of Educational Research* 18, 277--286.
- Andolfi, M. (2002). *A crise do casal: Uma perspectiva sistêmica relacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Azevedo, J. M. L. (2002). Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, 23, 80-99.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação de escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Seminário Avaliação das escolas. ASA: Porto.
- Azevedo, M. (2008). Estado tem 125 mil alunos sem escola. *Jornal do Comércio*, 13 (01), 04.
- Bayma-Diogo, E. F. A. (2007). *Conflitos entre a Biotecnologia reprodutiva e os direitos parentais*. Monografia da Graduação em Direito, não publicada.
- Bayma-Diogo, E. F. A. (2010). *Princípios constitucionais aplicados à inseminação artificial homóloga realizada pelo cônjuge ou*

- companheiro viúvo*. Monografia de Pós-Graduação em Direito Público, não publicada.
- Bayma-Freire, H. A. (2008). *O abandono escolar no ensino fundamental brasileiro: Alguns factores familiares*. Dissertação de Mestrado não Publicada. FPCE: Universidade de Coimbra.
- Bayma-Freire, H. A. (2009). *O abandono escolar no ensino médio público brasileiro: Alguns factores pessoais e familiares*. Tese de Doutoramento não publicada. FPCE: Universidade de Coimbra.
- Berthanlanffy, Ludwig Von. (1975). *Teoria Geral dos Sistemas*. Rio: Vozes.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 729-749.
- Bottler, A. H. & Tavares, M. M. (2007). *A proposição de normas organização na escolar: Valores construídos ou determinados*. Recife: UFPE.
- Bouchard, P. & St-Amant, J.C. (1996). *Garçons et filles: Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Les Éditions du Remueménage.
- Buckley, W. (1967). *Sociology and Modern Systems Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall
- Campos, E. H. A. (2008). Educação do Estado é destaque nacional. *Jornal Informativo da Educação*, 14(12), 02-03.
- Campos, E. H. A. & Cabral, D. J. B. (2008, 2009). *Proposta de avaliação de Aprendizagem*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Governo do Estado de Pernambuco.
- Campos, E. H. A. (2009). Educação integral deixa de ser privilégio de poucos. *Jornal A Folha*, 13(03), 01.
- Canavarro, J. M. P. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. 1ª ed. Lisboa: Textos Editoriais.

- Couralet, P. E. (2002). *Une analyse économique du travail des enfants*. Tese de Doutorado. Paris: École des Hautes Études em Sciences Sociales, Ciências Econômicas.
- Cassasu, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano Editora.
- Cogneau, D. & Maurin, E. (2001). Parental income and school attendance. In a low- Couralet, P. E. (2002). *Une analyse économique du travail des enfants*. Tese de Doutorado, École des Hautes Études em Sciences Sociales. Paris. income country: A semi-prametric analysis. Papers, 201-288. Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.
- Costa, L. P. (2006). *Políticas de atendimento no ensino básico*. Recife: UFPE.
- Delors, J. (2006). Educação: Um tesouro a descobrir. 10ª ed. São Paulo: Cortez In J.Delors, I. Al-Mufiti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, et al., (Eds.), *Educação: Um tesouro a descobrir*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Del Priori, M. (2000). *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contextos.
- Dias, M. B. (2005). *Manual de Direito das famílias*. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Dolle, 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.
- Doyle, W. (1978a). Interpreting teaching effectiveness research. *Viewpoints*, 54, 141-153.
- Doyle, W. (1978b). Paradigms for research on teaching effectiveness. In L. S. Shulman (Org.), *Review of research in education* 5. Itasca, IL: F. E. Peacock.

- Doyle, W., & Carter, K. (1982). Teaching effectiveness research. In C. A. Reamis & K. S. Snyder (Orgs.), *Perspectives on teacher performance: Conceptual, methodological, and legal*. Lubbock, TX: Texas Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire, pour um collègue enfin démocratique*. Paris: Senil.
- Dubet, F. (2001). École: La question du sens. In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Éduquer et former: Les cannaissances et les débats en éducation et en formation*. Paris: Sciences Humaines Éditions.
- Dworkin, R. (2003). *O Império do Direito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hunt, D.E. (1971). *Matching Models in Education*. Toronto: OISE.
- Fonseca, C. (2000). Ser mulher, mãe e pobre. In M. Del Priori (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.
- Fraser, B.J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493–541). New York: Macmillan.
- Fraser, B.J. & Walberg, H.J. (Eds.). (1991). *Educational environments: evaluation, antecedentes and consequences*. London: Pergamon.
- 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., 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 (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptationchez les Jeunes*. Saint-Foi: Press de L'Universsité du Québec.



- Janosz, M. & Le Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1, 2, 3), 341-403.
- Jung-Skook, L. & Bowen, N. K. (2006). Psychometric properties of the elementary school success profile for children. *Social Work Research*, 30, 51-63.
- Koller, S. H. (2001). A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. In Z. A. P. Del Prette, (org). *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 159-176). São Paulo: Alinea.
- Leite, A. & Pinto, R. (2008). Família: Vilã do Trabalho infantil. *Jornal Folha de Pernambuco*, 12(06), 04.
- Libânio, J. C. (2000). *Pedagogia e pedagogos, para quê*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Lipina, S. J. & Colombo, J. A. (2009). *Poverty an brain development during child- hood. A approac from cognitive psychology and neuroscience*. Washington: American Psychological Association.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2004). Negociação de conflitos em contexto escolar: *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 121-140.
- Magalhães, P. M. (2007). Pernambuco amplia programa com foco no ensino médio. Projeto Pioneiro. Retrieved in May 06, 2008, from [http://vbemtempo.Blogspot.com/2007/05/educação\\_em Pernambuco.html](http://vbemtempo.Blogspot.com/2007/05/educação_em_Pernambuco.html).
- Maruyama, M. (1963). The Second Cybernetics: Deviation-Amplifying Mutual Causal Processes, *American Scientist*, 51, 164–179. [reprinted in W. Buckley, ed., (1968). *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*. Chicago, IL: Aldine, 304–313.]
- McRobbie, C.J., Roth, W.M., & Lucas, K.B. (1997). Multiple learning environments in a physics classroom. *International Journal of Educational Research*, 27, 333-342.

- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1986). *Classroom Environment Scale Manual: An Overview*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press
- Motter, P. & Gomes, C. A. (2001). *A educação brasileira em tempo de mudanças*. Porto Alegre: ArtMed.
- Murray, C. & Greenberg, 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. N. (1999-2000). *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, J. P. (2004). Conselho de Educação arrasa plano contra o abandono escolar. Retrieved. July.08.2006. <http://sapo.pt/noticia.asp>
- Oliveira, J. B. A. (2005). Desigualdade e políticas compensatórias. In C. Brock & Schwartzman, S. (Eds.), *Os desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Oliveira, M. G. C., Costa, L. P., Canuto, V. R. A., Silva, R. C. & Rodrigues, A. Q. (2006). *Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: O caso de Pernambuco*. Recife: UFPE.
- Papalia, D. E, Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. 8 ed. Lisboa: McGrawHill.
- Parsons, Talcott (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Parsons, Talcott (1953). The theory of symbolism in relation to action." In Talcott Parsons, Robert F. Bales & Edward Shils (Eds.), *Working Papers in the Theory of Action*. New York: The Free Press.
- Parsons, Talcott (1964). Evaluation and Objectivity in Social Science: An Interpretation of Max Weber's Contribution." In Talcott Parsons, *Sociological Theory and Modern Society*. New York: Free Press, 1967.

pp. 79–101. (Originally delivered at the Weber Centennial, April, Heidelberg.

Parsons, Talcott (1972). Review of Scholarship and Partisanship: Essays on Max Weber, by Reinhard Bendix and Guenther Roth. *Contemporary Sociology*, 1(3), 200–203.

Parsons, Talcott (1975). The Present Status of "Structural-Functional" Theory in General systems theory. Sociology." In Talcott Parsons. *Social Systems and The Evolution of Action Theory*. New York: The Free Press.

Parsons, Talcott (1980). The Circumstances of My Encounter with Max Weber. In Robert K. Merton & Matilda White Riley (Eds.) *Sociological Traditions from Generation to Generation*. Norwood, NJ.: Ablex.

Parsons, Talcott & Shils, Edward (1951). (Eds.). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Parsons, Talcott, Bales, Robert F. & Shils, E.A. (1953). (Eds.). *Working Papers in The Theory of Action*. New York: The Free Press.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologia del'enfant*. Paris: Presses, Universitaires de France.

Pinto, J. M. R. (2002). Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo F.H.C. *Educação & Sociedade*, 23, 108-135.

Pinto, R. (2008). Família: vilã do trabalho infantil. *A Folha de Pernambuco*, 12(06), 04.

Plank, D. N. (2001). *Política educacional no Brasil: Caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed.

Potvin, P. & Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.

- 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.
- Sarti, C.A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Schultheiss, D. E., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in carcer development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 214-239.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W. & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- 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.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilha: Interculturalidade e relações de poder*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Szymansk, H. (2001). *A relação família-escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Taborda-Simões, M. C. & Formozinho, M. D. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. In M. C. Taborda Simões, T. S. Machado, et al., (Eds.), *Psicologia do desenvolvimento. Temas de Investigação*, (pp.117-158). Coimbra: Almedina.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Varela, Francisco, Maturana, Humberto, Uribe, Roberto. (1974). Autopoiesis: the organization of living systems, its characterization and a model. *Biosystems*, 5, 187-196.

- Von Bertalanffy, L. (1952). *Problems of Life: An Evaluation of Modern Biological and Scientific Thought*. New York: Harper (Original de 1949, Das biologische Weltbild, Bern: Europäische Rundschau).
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Whiston, S. C. & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: *A review and analysis*. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics*. New York: Wiley.
- Wilson, B.G. (1996). Introduction: What is a constructivist learning environment? In B.G. Wilson (Org.), *Constructivist learning environments* (pp.3-8). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Young, R. A., Marshall, S., Domene, J. F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E., Zaidmanzait, A., & Valach, L. (2005). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 1-23.

O ENSINO PÚBLICO É UM DESAFIO PARA TODOS:  
Encontros e (des)encontros no ensino fundamental brasileiro.

### **INFORMAÇÕES GRÁFICAS**

**FORMATO** 15,5 x 22 cm

**TIPOLOGIA** Minion Pro

**PAPEL** MIOLO: Off-set - 75g/m<sup>2</sup>  
CAPA: TP - 250g/m<sup>2</sup>

**Montado e impresso na oficina gráfica da**

Editora  UFPE  
Universitária

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea  
Recife | PE CEP: 50.740-530 Fax: (0xx81) 2126.8395  
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930  
[www.ufpe.br/editora](http://www.ufpe.br/editora) - [livraria@edufpe.com.br](mailto:livraria@edufpe.com.br) - [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br)

