

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

ROSILENE LAVEZZO MELO

**DETERMINANTES DO ATRASO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL I E II: Uma análise estatística e
econométrica para o Brasil**

**CAMPO MOURÃO – PR
2019**

ROSILENE LAVEZO MELO

**DETERMINANTES DO ATRASO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL I E II: Uma análise estatística e
econométrica para o Brasil**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de mestre.

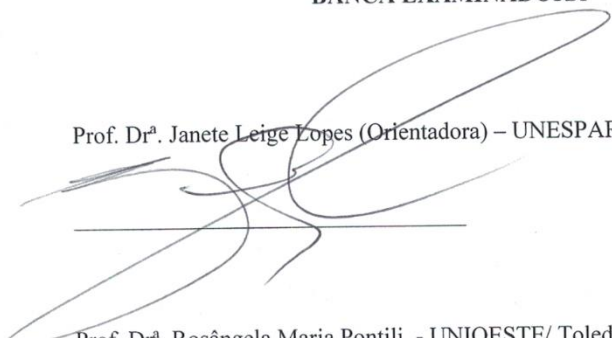
Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento
Orientadora: Dra. Janete Leige Lopes
Coorientadora: Dra. Rosangela Maria Pontili

**CAMPO MOURÃO – PR
2019**

ROSILENE LAVEZZO MELO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Janete Leige Lopes (Orientadora) – UNESPAR/ Campo Mourão



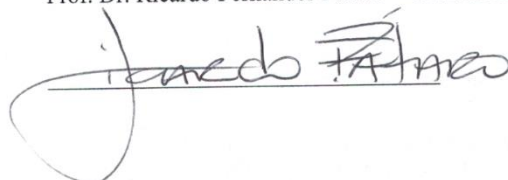
A large, stylized handwritten signature in black ink, written over a horizontal line.

Prof. Dr^a. Rosângela Maria Pontili - UNIOESTE/ Toledo



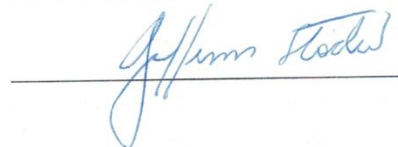
A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

Prof. Dr. Ricardo Fernandes Pátaro – UNESPAR/ Campo Mourão



A large, stylized handwritten signature in black ink, written over a horizontal line.

Prof. Dr. Jefferson Andrônio Ramundo Staduto – UNIOESTE/ Toledo



A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

Data de Aprovação

__/__/__

Campo Mourão – PR

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus Campo Mourão

L399d Lavezzo, Rosilene
Determinantes do atraso escolar dos estudantes do ensino fundamental I e II:
uma análise estatística e econométrica para o Brasil / Rosilene Lavezzo. -- Campo
Mourão, PR : UNESPAR, 2019.
120 f. : il. color.

Orientador(a): Dra. Janete Leige Lopes
Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa
de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), 2019.
Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

1. Educação-Ensino Fundamental. 2. Fracasso Escolar. 3. História da Educação –
Brasil. I. Lopes, Janete Leige, (orient). II. Universidade Estadual do Paraná – Campus
Campo Mourão, PR. - UNESPAR. III. Título.

CDD 21.ed. 372
371.295
370.981

Dedico este trabalho as pessoas mais importantes e,

especiais da minha vida!!!

... minha família.

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, nosso criador por todas as bênçãos, livramentos, oportunidades, proteção e saúde que me sustentou e me manteve de pé, lutando e acreditando num mundo melhor e com pessoas melhores.

Aos meus pais, Maria Madalena Luciano e Osvaldo Lavezzo pela dádiva da vida, pelos cuidados, pelos ensinamentos, pela proteção, por me ensinarem o caminho do bem, da verdade e do amor.

Aos meus irmãos, Valdirene, Cirlene e Osvaldo Junior, cada um de vocês representam uma parte de mim e a continuidade da nossa família, cada um com sua especificidade me ensinou e ensina diariamente a importância da união.

Aos meus sobrinhos Dandara, Derik, Eduardo Henrique, Matheus Guilherme, Lorenzo, Maicon Douglas e Murilo Douglas. Meu agradecimento a vocês é pelo simples fato de existirem, de estarem todos os dias nas minhas orações e no meu desejo de vê-los bem e felizes.

Aos meus colegas do mestrado: Andréia Luciane dos Santos, Daiana Nunes da Rosa, Daniela Maria do Nascimento, Deivid Lira Martins, Edineia Martins Ferreira de Souza, Elaine Leal Jacomel, Eliane Marcheski, Fabio Alexandre Sexugi, Leonardo Carvalho de Souza, foram dois anos de intensos estudos, trocas de saberes, vivências e companheirismo. A vocês, minha gratidão pelas vezes que me auxiliaram em minhas dificuldades.

Aos professores: Janete Leige Lopes, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, Olga, Fabio Rodrigues da Costa, Armindo José Longhi, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Ricardo Fernandes Pátaro, Marcos Clair Bovo, João Carlos Leonello (in memoriam). A todos, meus sinceros agradecimentos pelos ensinamentos.

À senhora Lucia e ao seu esposo Divansir por me receberem e me acolherem em sua casa, auxiliando-me e contribuindo para que eu pudesse dar continuidade a esse estudo. Nesse período, sua casa foi a extensão do meu lar.

À Prefeitura Municipal de Pitanga, pela dispensa para frequentar as aulas e, assim, poder concluir esse mestrado, o qual será utilizado no dia a dia do meu trabalho em prol das pessoas público alvo da assistência social, especialmente, nas contribuições da política pública e garantia de direitos da criança e do adolescente – objeto deste estudo.

À orientadora professora Janete Leige Lopes, por ter aceitado me acolher, me orientar, me ensinar, por ter acreditado na minha capacidade, por me ouvir, por me proporcionar uma pesquisa pela qual me apaixonei, por explorar as minhas possibilidades e respeitar meus limites.

À minha coorientadora, professora Rosangela Maria Pontili, pela dedicação, acolhimento, ensinamento, pela identidade construída. Agradeço por ter me recebido em sua casa, por ter me conduzido neste estudo.

A minha filha Tays Caroline Duma. Minha pequena, se você soubesse o tamanho do amor que eu sinto, amor esse que me põe de pé, que faz acordar todos os dias e ter por quem lutar, dormir todas as noites pedindo para o Papai do Céu lhe proteger, lhe iluminar e lhe colocar no caminho da verdade, da sensatez, da honestidade e do amor. Não há como negar que você me move, me incentiva, me faz agir, me faz ir em frente, mesmo sem dizer uma única palavra, simplesmente, pelo fato de você existir.

Ao meu filho Aryon Rafael Melo, meu gigante, gigante mesmo: gigante na bondade, no amor ao próximo, no amor a Deus, no amor à família. Você é o meu combustível, aquele que me faz acreditar na humanidade e perceber o quanto ainda podemos fazer uns pelos outros. Você tem muito de mim na sua essência, que o Papai do Céu lhe cubra de bênçãos e guie seus passos no caminho da serenidade, do amor, da verdade, da honradez e da integridade. O amor que sinto por você é infinito e posso lhe dizer que em você tenho a confiança necessária que eu e seu pai precisamos para viver.

Ao meu esposo Arlande, meu querido, o maior incentivador deste projeto, aquele que diz: “é para o seu bem? Então vai”; aquele que diz: “estou do seu lado”; aquele que fica feliz com as minhas conquistas e se realiza nelas. O seu amor e o seu apoio incondicional trazem para mim a paz que eu preciso para me desenvolver e ser uma pessoa cada vez melhor. Pensamos tantas coisas diferentes, mas, tudo isso só faz aumentar o respeito que temos um pelo outro. Meu único, grande e eterno amor.

LISTA DE FIGURAS

Página

1	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo as regiões – Brasil – 2015.....	76
2	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a idade – Brasil – 2015.....	78
3	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o sexo – Brasil – 2015.....	79
4	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o ensino público e privado – Brasil – 2015.....	80
5	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o georreferenciamento – Brasil – 2015.....	81
6	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a cor ou raça – Brasil – 2015.....	83
7	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o trabalho infantojuvenil – Brasil – 2015.....	84
8	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a renda do chefe de família – Brasil – 2015.....	89
9	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a alfabetização do chefe de família – Brasil – 2015.....	90
10	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a escolarização do chefe de família – Brasil – 2015.....	91
11	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a cor ou raça do chefe de família – Brasil – 2015.....	92
12	Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a renda do chefe de família – Brasil – 2015.....	93

LISTA DE TABELAS

Página

Tabela 01: Média e desvio-padrão das variáveis a serem utilizadas no Modelo <i>Probit</i> – Brasil – 2015.....	96
Tabela 02: Efeito Marginal do Modelo <i>Probit</i> para o Atraso Escolar – Brasil – 2015.....	98

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDS – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil
CNB – Conselho Nacional de Educação
EC – Emenda Constitucional
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB – Lei de Diretrizes Básicas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAEG - Primeiro Programa de Ação Econômica do Governo
PL – Projeto de Lei
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RESUMO

LAVEZZO, Rosilene. **Determinantes do atraso escolar dos estudantes do Ensino Fundamental I e II**: Uma análise estatística e econométrica para o Brasil. 120f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2019.

A educação assumiu, no decorrer do século XX, posição de destaque no processo de desenvolvimento pessoal e econômico das pessoas, principalmente em função de sua pertinência para o conhecimento técnico e científico, além da possibilidade de redução das desigualdades sociais e da ampliação das oportunidades. Este estudo teve como objetivo verificar as causas de um estudante do Ensino Fundamental I e II, do Brasil, atrasar-se na escola. Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se da estatística descritiva e de um Modelo de Probabilidade denominado *Probit*. Para tanto, empregamos, como fonte de dados, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2015, implementada e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Trata-se, portanto, de uma contribuição acerca desse assunto, uma vez que discute a realidade do atraso escolar infantojuvenil e sua relação com as condições socioeconômicas de crianças e adolescentes. Por meio das análises realizadas, identificamos que os estudantes declarados negros, os que exercem alguma atividade laboral, os que pertencem às regiões Norte e Nordeste do país, os inseridos nas escolas públicas, os que residem na área rural e os do sexo masculino atrasam-se mais na escola. Ademais, esse estudo revelou que os estudantes com chefes de família com menos anos de estudo, ou com chefes de família do sexo feminino, também apresentaram maior probabilidade de atraso escolar. Também se comprovou que um aumento da renda familiar *per capita* diminui as chances de crianças e adolescentes se atrasarem na escola, demonstrando, assim, que o perfil familiar influencia diretamente no atraso escolar dos estudantes. Podemos concluir com isso que investir em políticas públicas específicas e focalizadas na melhoria das condições sociais e econômicas das crianças e adolescentes com maior índice de atraso escolar pode contribuir para melhorar o aproveitamento desses estudantes. Além disso, minimizar a incidência de atraso escolar nos estudantes hoje, pode também romper com o círculo reprodutivo de pobreza e assim mudar positivamente a realidade dos futuros chefes de famílias.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Atraso Escolar. Crianças e adolescentes. Brasil.

ABSTRACT

LAVEZZO, Rosilene. **Determinants of the backwardness of primary school students I AND II**: A statistical and econometric analysis for Brazil. 120f. Dissertation. Interdisciplinary Postdoctoral Program Society and Development. State University of Paraná (UNESPAR), Campo Mourão Campus. Campo Mourão, 2019.

In the course of the twentieth century, education has taken a prominent place in the process of personal and economic development of people, mainly due to their relevance to technical and scientific knowledge, as well as the possibility of reducing social inequalities and expanding opportunities. This study had as objective to verify the causes of a student of Elementary School I and II, of Brazil, to be delayed in the school. In order to reach the proposed goal, we used descriptive statistics and a Probability Model called Probit. To do so, we used, as a data source, the National Survey by Household Sample - PNAD of 2015, implemented and disseminated by the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGE. It is, therefore, a contribution on this subject, since it discusses the reality of school-age delay in children and their relation with the socioeconomic conditions of children and adolescents. Through the analyzes, we have identified that students declared black, those who work, those who belong to the North and Northeast of the country, those enrolled in public schools, those who live in the rural area and those who are male, to become more involved in school. In addition, this study found that students with less-educated heads of household or female heads of household were also more likely to be behind in school. It has also been shown that an increase in per capita family income decreases the chances of children and adolescents being late in school, thus demonstrating that the family profile directly influences the students' school delay. We can conclude that investing in specific public policies focused on improving the social and economic conditions of children and adolescents with a higher rate of school delay can contribute to improving the achievement of these students. In addition, minimizing the incidence of school backwardness in students today may also break with the reproductive cycle of poverty and thus positively change the reality of future household heads

Keywords: Education. Elementary School. School Delay. Children and adolescents. Brazil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: DESENVOLVIMENTO HUMANO E CAPITAL HUMANO	20
1.1 Desenvolvimento Humano	20
1.2 Papel da Família.....	27
1.3 A Teoria do Capital Humano	32
1.3.1 A relação entre capital humano, educação e renda	35
1.3.2 Capital humano e crescimento econômico.....	38
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	42
2.1 Breve Histórico da Educação no Brasil.....	42
2.2 Política de Educação: do direito constitucional.....	52
2.2.1 A universalização do ensino no Brasil	55
2.3 Ensino fundamental de nove anos	57
2.4 Plano Nacional de Educação - PNE	59
2.5 Atraso Escolar	62
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E BASE DE DADOS	67
3.1 Procedimentos Metodológicos	67
3.2 Modelo Econômico e Econométrico.....	69
3.3 Base de Dados.....	72
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
4.1 Resultados.....	75
4.2 Modelo Econométrico.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE.....	120

INTRODUÇÃO

A educação nas suas mais diversas formas e expressões pelo mundo tem o objetivo de criar e estimular, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns (DELORS, 1996). Deve ainda levar em conta as culturas, as circunstâncias e os contextos aos quais os indivíduos estão inseridos. Todavia, em todos os casos, “a educação tem como objetivo essencial, o desenvolvimento dos seres humanos na sua dimensão social” (DELORS, 1996, p. 29). Ressalta-se que esses aspectos devem construir um espaço propício para a socialização e preparação de um projeto comum e que a educação surge como um “trunfo indispensável à humanidade na construção de seus ideais” (DELORS, 1996, p. 11-51).

Autores como Freire (1980) Saviani (1991) e Brandão (2003) defenderam que a educação seja entendida como um processo de formação humana, que aumenta a possibilidade de enfrentamento a determinados problemas postos pela sociedade, pois à medida que os sujeitos não se apropriam de determinados conhecimentos não são criadas possibilidades para as transformações de problemáticas presentes nas sociedades. Esses autores convergem ao entenderem que o surgimento da educação se deu ao passo em que os seres humanos começaram a passar seus conhecimentos de uns para os outros.

Complementarmente, como meio de pensar a educação em seu sentido formal se recorre ao surgimento da escola para pensar esse fenômeno. Ao passo que, é possível falarmos em revoluções educacionais para se referir às mudanças que ocorreram em torno da educação (ESTEVE, 2004).

A educação geralmente ocorre por meio da ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social e tem por objetivo suscitar e desenvolver no indivíduo um estado físico, intelectual e moral demandado pela sociedade. Sendo assim, a educação abrange tanto a instrução quanto a formação moral e humana, que são indissociáveis (FREIRE, 1980; ARAÚJO, 2007).

Além disso, a educação é “transmitida geracionalmente” também por meio dos costumes, tradições, jeito de agir e interagir com os acontecimentos diários. Estudiosos do assunto, tais como Saviani (1991), Brandão (2003) e Freire (1980) corroboram ao dizer que “a educação é um espelho refletindo as ações de hoje no

indivíduo do amanhã”. Nesse sentido, a educação deve preparar ao mesmo tempo para o pensamento crítico das alternativas e dar a possibilidade aos indivíduos de escolherem o próprio caminho (SAVIANI, 1991; BRANDÃO, 2003; FREIRE, 1980).

Apoiados nos autores citados acima, pode-se dizer que é amplamente reconhecida a importância que a educação desempenha na formação científica, técnica, ética e humana das pessoas. Por meio dela adquire-se conhecimento e desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas que irão acompanhá-las por sua trajetória de vida. Cientes do papel que desempenha para a humanidade, a educação passou a ser alvo de discussões e debates entre os formuladores de políticas públicas, organizações não governamentais e organismos internacionais.

Tais discussões contribuíram para que passasse a ser consensual, no decorrer do século XX, a necessidade de democratização da escola pública ao menos no Ensino Fundamental a toda à população, no entanto, já no século XXI ainda identificamos países que não alcançaram esse patamar de oferta da educação e crianças e adolescentes que estão excluídos e/ou fora das escolas e é no rol dessa problemática que nossa pesquisa se insere (ESTEVE, 2004).

Diante do exposto, os investimentos em educação são primordiais não apenas para melhorar as condições de vida dos estudantes, mas, também, ao bem-estar de toda a sociedade. De acordo com Barros e Mendonça (1997), isto ocorre porque o aumento no nível de escolaridade eleva os salários do trabalhador devido ao crescimento da produtividade, o aumento da expectativa de vida, a redução do tamanho da família, dentre outros, que contribuem para a redução do grau de pobreza futuro.

Além disso, os efeitos da educação podem gerar impactos diretos e indiretos sobre as condições de vida das pessoas. A exemplo do impacto direto de expansão educacional, tem-se a elevação da renda per capita que, por sua vez, contribui para que a taxa de mortalidade seja reduzida, causando impacto indireto sobre a sociedade como um todo (BARROS; MENDONÇA, 1997).

Seja pela lógica da qualificação defendida pelo capital humano, necessária à produtividade econômica, ou pela via do saber como redentor das massas oprimidas, necessário à sua libertação, a escolarização se configura como uma ferramenta potente. Portanto, a educação é condição essencial para a transformação social e para a garantia de uma realidade humanamente justa e digna para todos.

O capital humano ganhou importância no período mercantilista e foi objeto de

estudo no período clássico da economia. Em um ambiente em que ganhava força o capitalismo, o capital humano passou a ser visto como indispensável fator de produção, tendo sido analisado por grandes filósofos como Smith (1776), Marx (1867) e Marshall (1890) entre outros. No ano de 1963, Schultz formaliza a Teoria do Capital Humano, destacando a importância do processo educacional na habilitação dos seres humanos para enfrentar os desequilíbrios econômicos e sociais (LOPES, 2014).

Qualidades e habilidades são capital humano e é responsabilidade do Estado e dos pais incentivar e investir em educação, Marshall (1890) e Schultz (1950) corroboram ao afirmarem que o conhecimento é uma forma de capital e a decisão de investir na capacitação dos trabalhadores passa a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. A partir dessa ótica, diversos pesquisadores passaram a demonstrar a importância do capital humano para o crescimento econômico e a relevância da educação para melhoria na renda das pessoas.

Investir em programas educacionais é fundamental para combater as desigualdades sociais, melhorar as condições de vida da população, alavancar os índices dos países pobres e contribuir especialmente no desenvolvimento humano e social dessas pessoas.

Muito embora se tenha clara a importância da educação e seus efeitos positivos na vida das pessoas e da nação, ela também apresenta diversos desafios a serem vencidos. Dentre esses desafios, a evasão, o abandono e, conseqüentemente, o atraso escolar colocam-se como principais questões a serem superadas. A compressão dos motivos de ingresso, a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos torna-se fundamental para traçar estratégias, aprimorar a oferta e a permanência nesse serviço público com efetividade.

Ferreira (2013, p.27) chama de “fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana vivenciada pelos alunos em seu cotidiano”. Machado (2009 p. 36) diz que, “tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola”.

Pesquisadores como Brandão (1983), Arroyo (1993), Janosz (1997), Queiróz (2002) e Zago (2011) argumentam que as principais causas do abandono, da evasão e, conseqüentemente, do atraso escolar tem como pano de fundo a má condição familiar, a necessidade de trabalhar para auxiliar os pais no sustento da família e a diferença de classes que altera as relações sociais. Segundo os autores

mencionados, por mais que se tente solucionar o problema com políticas públicas regionais e locais inclusivas, o problema ainda persiste.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) deixe clara a preocupação com o atraso escolar, observa-se que a preocupação está centrada no atraso e não nas suas causas, ou seja, é preciso verificar o que implícito nesse fenômeno. Portanto, este estudo se justifica na medida em que visou apontar as causas do atraso escolar desses alunos. Dessa maneira, poderá contribuir na sua interpretação e/ou auxiliar em propostas que se tornem possibilidades de superação desse fenômeno.

O censo do IBGE (2010) expõe que a cada quatro alunos que iniciam o Ensino Fundamental no Brasil um abandona a escola antes de completar a última série. Esses dados colocam o país no terceiro lugar no ranking referente à taxa de abandono escolar, essa pesquisa abrangeu os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

O censo apontou ainda que, a pobreza e a desigualdade social são algumas das principais causas da evasão escolar e que, quanto mais pobre a região, maior o número de alunos com idade não compatível com a série cursada, ou seja, em situação de atraso escolar.

Conclusão semelhante também pode ser observada no estudo realizado pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2009). Segundo a universidade, a pobreza é o principal fator que afeta o desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, e procurando contribuir com as discussões sobre o atraso escolar, este estudo faz uma análise estatística e econométrica dos determinantes do atraso escolar dos estudantes do ensino fundamental I e II no Brasil.

O Ensino fundamental com duração de nove anos tem como proposta assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no processo de escolarização, com vistas a aumentar as oportunidades de aprendizado. A intenção é fazer com que aos seis anos a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos de idade (MEC, 2018).

O objetivo geral deste estudo consistiu na realização de uma análise estatística e econométrica dos determinantes do atraso escolar dos estudantes do ensino fundamental I e II no Brasil tendo como base de dados a PNAD do ano de 2015 e como objetivos específicos, 1. Compreender a importância do Desenvolvimento Humano e do Capital Humano para o crescimento e desenvolvimento pessoal e de

uma nação; 2. Apontar as mudanças ocorridas a partir do processo de democratização do acesso ao ensino fundamental no Brasil; 3. Analisar socioeconomicamente a situação das crianças e adolescentes do ensino fundamental I e II no Brasil em atraso escolar; 4. Identificar através do modelo econométrico Próbit, o que afeta a probabilidade do atraso escolar da população infanto-juvenil (6 a 14 anos de idade), estudantes do ensino fundamental I e II no Brasil.

Optou-se por organizar esta pesquisa em quatro capítulos, no intuito de explicitar de forma clara e concisa e assim alcançar os objetivos propostos.

Logo, o primeiro capítulo aborda aspectos referentes ao Desenvolvimento Humano e às perspectivas para a formação humana. Além disso, traz à luz um debate sobre o capital humano e suas implicações no crescimento econômico, na melhoria na aferição de renda e conseqüentemente na qualidade de vida. O objetivo desde capítulo consiste em discutir e apresentar sustentação sobre a importância da educação para o desenvolvimento e crescimento dos seres humanos.

O segundo capítulo traz alguns elementos da história da educação e destaca a proposta de redemocratização da educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE). Também aborda a questão do Ensino Fundamental, especificamente a modalidade de nove anos, e traz à tona uma discussão sobre o atraso escolar, tendo como objetivo discutir o que a legislação vigente define referente ao ensino fundamental de nove anos no Brasil.

No terceiro capítulo demonstra-se a abordagem metodológica e os procedimentos utilizados para compreender os caminhos percorridos para chegar aos resultados.

O quarto capítulo, traz os resultados e as discussões, por meio da análise Estatística e da análise Econométrica. Neste, apresentam-se os gráficos seguidos de análises sobre o atraso escolar e as causas mais frequentes desse fenômeno. O objetivo deste capítulo consiste em refletir acerca do que afeta a probabilidade do atraso escolar no Ensino Fundamental I e II no Brasil.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, tornando-se pertinente ressaltar que com as mesmas não tivemos a pretensão de proporcionar uma situação cristalizada, uma vez que a sociedade se encontra em constantes transformações e modificações nos meios sociais, tecnológicos, políticos, econômicos, entre outros. Assim, considerando todas essas mudanças, sempre serão necessárias novas pesquisas, questionamentos e reflexões acerca do tema abordado.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO HUMANO E CAPITAL HUMANO

"... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

Verdade maior. É o que a vida me ensinou".

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

A ação da educação possibilita às pessoas um forte ativo no que diz respeito adquirir conhecimento essencial para o desenvolvimento social, e, sobretudo, para que alcancem ou terem a possibilidade de atingir uma melhor posição social. A educação, neste caso, é entendida como instrumento que permite atitudes de superação da população em relação às vulnerabilidades e às contradições do modelo capitalista vigente.

A educação possibilita ainda a convivência social, a tomada de decisões, a prática da cidadania, o exercício de seus direitos e de suas responsabilidades e, sobretudo, o seu desenvolvimento. Desse modo, inicialmente o capítulo a seguir aborda alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, com o objetivo de subsidiar a importância da educação para o desenvolvimento humano. Sequencialmente, discute-se a questão do capital humano e como este capital pode ser potencializado por meio da educação.

1.1 Desenvolvimento Humano

Ao adentrar o novo milênio observa-se um período de várias modificações, dentre elas destacam-se as rupturas nas estruturas sociais, gravitações em recursos econômicos, afloramento de tecnologia genética, migração global, acesso rápido a informações, relacionamentos virtuais, emergência nas questões ecológicas dentre outras que tem gerado conflitos e mudanças sem precedentes históricos (ASPESI, DESSEN, CHAGAS, 2005).

Paradoxalmente, na área científica vive-se um momento de rupturas de padrões, no qual emerge a importância do contexto social na verificação dos

fenômenos ocorridos na sociedade. No caso do desenvolvimento humano, o contexto refere-se às condições de vida e aos sistemas sócio-históricos e culturais que servem como pano de fundo para compreender a permanente interação entre as mudanças que ocorrem na estrutura do meio em que vive (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

O desenvolvimento humano é um processo pelo qual todos os seres humanos passam, sejam eles em maior ou menor grau,

O desenvolvimento humano é o processo por meio do qual a pessoa se desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Na obra “Desenvolvimento Humano”, as autoras Papalia, Olds e Feldman afirmam que,

O estudo científico do desenvolvimento humano evoluiu de estudos sobre a infância para estudos sobre todos os períodos da vida. O estudo do desenvolvimento humano procura descrever, explicar, prever e modificar o comportamento. Os cientistas do desenvolvimento estudam as mudanças quantitativas e qualitativas e a estabilidade nos domínios físico, cognitivo e psicossocial. O desenvolvimento está sujeito a influências internas e externas, tanto normativas como não normativas. Importantes influências contextuais sobre o desenvolvimento incluem a família, o bairro, a condição socioeconômica, a etnicidade e a cultura (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 37).

Cabe ressaltar, a compreensão das autoras de que, fatores como idade, sexo, estágio de vida, trajetória ou ao curso de vida, se inseridos e analisados em outros contextos, certamente assumirão características diferentes, isso ocorre em determinados estágios de vida e varia de pessoa para pessoa, levando-se ainda em consideração a capacidade e limites de compreensão de cada um. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre o indivíduo e o seu meio, o qual requer uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar (ASPESI, DESSEN, CHAGAS, 2005).

Ao abordar sobre o desenvolvimento humano, Delors (1996) coloca que o bem-estar humano deveria ser considerado como a finalidade do desenvolvimento, destaca

ainda a gravidade e amplitude dos fenômenos de pobreza no mundo. O autor pondera que,

Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente. É preciso considerar, ainda, a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática (DELORS, 1996, p. 80-81).

Nessa ótica o desenvolvimento humano é um processo que preconiza ampliar as possibilidades oferecidas aos indivíduos. Inicialmente estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, destacadas por Jaques Delors (1996, p 81) consistem em “ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente”. O autor conclui que, na falta destas possibilidades fundamentais às pessoas, muitas outras oportunidades não serão acessíveis por elas.

Ao adentrar o século XX, apresentam-se duas teorias sobre o desenvolvimento, sendo o modelo mecanicista e o modelo organicista. No modelo mecanicista enfatiza-se o empirismo, buscando explicações no que poderia ser medido e quantificado e no qual o desenvolvimento humano era visto como modificado pelo ambiente. A história do indivíduo resumia-se no acúmulo de experiência de aprendizagem, para Aspesi, Dessen e Chagas (2005) a filosofia behaviorista e as teorias de aprendizagem social são exemplos do modelo mecanicista.

No entanto, o modelo organicista tem como referência os processos de caráter universal inculcido no desenvolvimento humano de qualquer indivíduo. Esse modelo ressalta os processos internos e sugere a necessidade evolutiva, a qual faria que o desenvolvimento trilhasse determinados estágios. Nesse modelo destacam-se a psicanálise e, parcialmente, a teoria Piagetiana¹. Salientamos que, nesse período o desenvolvimento foi organizado em estágios evolutivos, enfatizando aspectos

¹ Piaget se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si. Ele observa a aprendizagem infantil não com o intuito de diferenciá-la do desenvolvimento, mas para obter uma resposta a questão fundamental (de ordem epistemológica) que se refere a natureza da inteligência, qual seja: como se constrói o conhecimento? (...) Ele trabalha com o sujeito epistêmico que, mesmo não correspondendo a ninguém em particular, sintetiza as possibilidades de cada indivíduo e de todos ao mesmo tempo. Na perspectiva piagetiana, o outro polo desta relação, ou seja, o objeto do conhecimento refere-se ao meio genérico que engloba tanto os aspectos físicos como os sociais. (PALANGANA, 2001. p. 71)

distintos do desenvolvimento humano, tais como: orgânicos, motores, cognitivos, afetivos, sexuais, morais, sociais, históricos e culturais (ASPESI, DESSEN, CHAGAS, 2005).

No século XXI, surge um novo paradigma nas ciências sociais e nas ciências naturais, esse novo modelo é caracterizado por ser relativista, integrador e contextual de modo que enfatiza o valor da cultura e dos contextos sociais no desenvolvimento humano. Podemos observar que o desenvolvimento não é um fenômeno linear, mas, sim, um processo dinâmico e complexo de interação entre os fatores biológicos e culturais (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005) e, é sobre essa perspectiva que enfatizamos nesse estudo.

Assim há uma ampliação da visão sobre o desenvolvimento humano, pois novos caminhos delinearão esse movimento. Sobre desenvolvimento humano é necessário considerar:

a) A dinâmica do curso de vida em sua totalidade, incluindo as gerações anteriores e posteriores; b) os indivíduos dentro de suas redes ou sistemas de interação social; c) o inter jogo entre a bagagem genética e a adquirida; d) a dialética entre os sistemas biopsicossociais inseridos no contexto histórico-cultural e, e) as influências bidirecionais presentes entre todos os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento humano (ASPESI, DESSEN, CHAGAS, 2005, p. 22).

Essa nova perspectiva considera o desenvolvimento como um processo de transformação estrutural que ocorre da relação/interação do indivíduo com o ambiente. Além disso, coloca o indivíduo como um organismo ativo e participante do seu próprio desenvolvimento, bem como, considera o ambiente como sendo o contexto interpessoal, histórico e cultural no qual o indivíduo se insere, interage e se constrói.

Os padrões e as trajetórias comportamentais relativos às idades dos indivíduos são embutidos nas estruturas sociais e culturais. Essas estruturas variam desde pequenos grupos, como família e amigos até grandes organizações. Considerando as diferenças e a trajetória de vida de cada indivíduo, e que estas estão em constante interação e mudanças vivenciadas nos contextos sociais, as respostas produzidas também são variadas, gerando, nos dizeres de Aspesi, Dessen e Chagas (2005) consequências específicas para os próprios indivíduos e para a sociedade.

A adoção dessa perspectiva teórica referente ao curso de vida significa considerar o impacto das interações e das mudanças sociais no desenvolvimento ao longo da vida dos indivíduos. Nesse viés, as noções de estágio e transição estão diretamente interligadas. Contudo, enquanto o estágio refere-se a um conjunto de padrões comportamentais e habilidades, a transição refere-se aos períodos dessa passagem. Em outras palavras, o estágio e a transição referem-se aos processos de estabilidade e de mudança desencadeadoras do desenvolvimento (ASPESI, DESSEN, CHAGAS, 2005).

Desde o nascimento e ao longo da vida do indivíduo, há uma sequência de acontecimentos, os quais estão relacionados ao processo reprodutivo da sociedade. Esses processos exigem o desempenho de tarefas específicas e que desencadeiam um processo de transição qualitativa e de competências para lidar com as exigências de cada fase da vida, por exemplo, o início da vida escolar (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

Nesse contexto, entendemos que a qualidade de vida de um indivíduo adulto não pode ser compreendida sem considerar as escolhas e as prioridades estabelecidas nas fases anteriores à fase adulta e dentre essas opções destaca-se a escolha profissional. Além disso, é necessário compreender a trajetória social, afetiva e intelectual de cada um, sendo que a função social da família torna-se fundamental no processo de desenvolvimento das crianças.

Por longo tempo, os estudiosos sobre a temática do desenvolvimento humano realizavam seus feitos em laboratórios e salientavam o controle e a manipulação de variáveis, nos quais os contextos e as relações em que o indivíduo estava inserido eram excluídos. Porém, segundo Santos (2000), a última década tem sido marcada por uma reflexão epistemológica, a chamada ciência pós-moderna, a qual vem contrapor o caráter reducionista dos estudos e experimentos tradicionais.

O notável crescimento da ciência e do desenvolvimento nos últimos anos deve-se a um aumento do qualitativo e quantitativo das pesquisas científicas, da sofisticação estatística e inclusão de aspectos conceituais. Esses posicionamentos buscam romper com a consciência ingênua e alienada e ampliar o olhar sobre o indivíduo como um ser atuante em sua construção social e histórica mergulhada em uma teia relacional e contextual.

Todavia, um dos grandes desafios contemporâneos é construir métodos de pesquisas integrados e interdisciplinares², capazes de investigar o desenvolvimento de forma multidimensional. Há que se destacar que a interdisciplinaridade implica cooperação, mediação, respeito e parceria os quais serão construídos por meio de compromisso ético com o saber científico (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

Pois bem, no que se refere à interdisciplinaridade na Educação, temos a contribuição de Veríssimo (2001, p. 122) a qual destaca que,

a emergência da mudança paradigmática no âmbito social, pedagógico e epistemológico do modelo moderno de disciplinarização para um interdisciplinar pós-moderno, existe um anacronismo da educação e das atividades universitárias frente as atuais conformações socioculturais. A interdisciplinaridade resume-se a uma postura política e epistemológica na medida em que essa se refere à inserção de saberes plurais, não apenas na forma de folclore e expressões Artístico-culturais ou como objeto de ensino e pesquisa, ou, ainda, como receptores de atividades de extensão e prestação de serviços.

Na concepção de Bronfenbrenner (1999) destacada pelos autores Polonia, Dessen e Silva (2005) o desenvolvimento representa uma transformação que atinge o indivíduo de maneira profunda, organizada e continuada. Para ele essa modificação se realiza em três níveis, sejam elas: das ações, das percepções e das atividades e interações com o seu mundo.

Sobre isso, os autores afirmam que o desenvolvimento humano se estabelece de maneira contínua e recíproca, pois:

O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam uma variedade de papéis e pela participação e engajamento em diferentes ambientes. Quando a criança está vivenciando uma experiência familiar, ela entra em contato com diferentes papéis como o de pai, mãe, irmãos, tios ou avós, e quando participa, por exemplo, de espaço da creche e da casa tem a oportunidade de estabelecer repertórios distintos para cada um deles (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 74).

² No que se refere a interdisciplinaridade, Raynaut (2014) afirma que, não se trata apenas de “juntar de modo temporário competências diversificadas para resolver um problema particular, mas, sim, de fundar, com uma perspectiva durável, uma nova estruturação da pesquisa e do ensino”. Para o autor, um objetivo realista para uma formação interdisciplinar reside em proporcionar a especialistas, dotados de alto nível de formação na sua disciplina, as competências para colaborar, trocar informações, trabalhar coletivamente com cientistas ou técnicos também muito qualificados na sua área de conhecimento (RAYNAUT, 2014, p. 15).

Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento são potencializados dados o envolvimento e a interação entre as pessoas e que podem estabelecer relações recíprocas e afetivas de maneira sólida e duradoura. Essa ação traz benefício ao indivíduo em desenvolvimento, pois quando um é atingido por uma mudança evolutiva, conseqüentemente o companheiro também será atingido. O autor acrescenta: “os recursos psicológicos e sociais dos pais são fatores importantes para o desenvolvimento de seus filhos” (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 76). Além disso, os papéis parentais funcionam como “alavancas” tanto para os filhos quanto para os pais.

As inter-relações com o ambiente não se restringem apenas ao seu âmbito físico, indo além ao envolver outros ambientes e contatos indiretos entre as pessoas. Sobre isso os autores discorrem dando o seguinte exemplo:

Uma criança pode apresentar problemas de relacionamento e ou aprendizagem na escola em decorrência do trabalho estressante do pai ou mesmo das políticas educacionais que são planejadas em nível nacional e que influenciam o relacionamento professor-aluno no dia-a-dia. Além disso, diferentes ambientes geram atividades, papéis, padrões relacionais e expectativas específicas a cada um deles e a cada pessoa (POLONIA, DESSEN, SILVA, 2005, p. 79).

Em relação aos papéis, estes representam um conjunto de expectativas, atividades e atitudes esperadas socialmente na atuação das pessoas, nas suas relações e nos seus espaços de convívio. Destaca-se que esses papéis são identificados e estimulados culturalmente e que é na interação que estes se estabelecem e se constroem (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 80).

Ao tratarem da perspectiva sociocultural Madureira e Branco (2005) destacam que faz-se necessário compreender a concepção histórica do ser humano, e embora reconheçam a importância da evolução humana, foi a emergência cultural relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem que possibilitou ao ser humano assumir um maior controle sobre sua própria evolução.

Desse modo, o surgimento da cultura e conseqüentemente da possibilidade de um aprendizado coletivo, torna-se um dos fatores essenciais para o aprimoramento da consciência humana. Afinal tal perspectiva denota que o ser humano transforma e é transformado pela natureza por meio do seu trabalho, e de sua ação social.

Se por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro lado, ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos concretos. Em outros termos, o contexto cultural é transformado nos seus mais diversos níveis: a partir das interações sociais travadas pelo sujeito no seu cotidiano, em um nível microanalítico, e a partir das ações coletivas de grupos sociais, em um nível macro de análise, como por exemplo, nas revoluções culturais e políticas no decorrer da história (MADUREIRA, BRANCO, 2005 p. 99).

Na perspectiva sociocultural construtivista, há a ideia de sujeito ativo que constrói o saber sobre a realidade e sobre si mesmo, e que a partir de então apresenta um papel importante no curso de seu desenvolvimento, ou seja, a pessoa no decorrer de seu desenvolvimento é mais do que um indivíduo. Para Madureira e Branco (2005) o indivíduo é um “exemplar” da espécie *homo sapiens*, um sujeito que ativamente reconstrói os significados culturais, os valores e as crenças sociais ao mesmo tempo em que se movimenta no contexto ao qual está inserido.

1.2 Papel da família

Sobre o papel da família, Fernandes (2007) coloca que ela influencia os seus membros das mais diversas formas, esperando fazer de seus membros um prolongamento de si mesma. É nesse contexto que se programa o comportamento do indivíduo, e onde esse busca as suas referências. No que se refere à família, é preciso ter clareza de que ela não é o único canal pelo qual se dá o seu desenvolvimento, mas é sem dúvidas um dos mais importantes. É nela que se tem um campo privilegiado, uma vez que esta tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora e protetora de seus membros (FERNANDES, 2007).

Nesse ínterim, as famílias se incumbem de promover o desenvolvimento da maturidade e da autonomia dos seus pupilos.

A família é um espaço privilegiado de proteção e cuidado, em que se dá a socialização primária, processo pelo qual ocorre o primeiro contato da criança com o mundo exterior por meio das emoções, das sensações e da linguagem, fundamentais para constituição de sua identidade. Entretanto, a família também pode ser um espaço contraditório marcado por tensões, conflitos, desigualdades e violações, que podem levar seus membros a uma situação de risco, influenciando comportamentos e interferindo em trajetórias (BRASIL, 2016).

Estudar a família não é tarefa fácil, tendo em vista a complexidade³ que a envolve. Para Minuchin (1988) ela é um sistema complexo, composta por subsistemas integrados e interdependentes. De acordo com este autor, nela também estabelece mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida. A família é vista também como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, sendo que esta possui papel fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento humano (DESSEN, BRAZ, 2005).

compreende um processo de transformação que ocorre ao longo do tempo, sendo multideterminado tanto por fatores próprios dos indivíduos (traços de personalidade, características físicas) quanto por aspectos mais amplos do contexto social no qual estão inseridos. Constituem exemplos de tais aspectos o ambiente físico e as oportunidades e os recursos oferecidos por esse contexto, os valores e as crenças disseminadas em determinadas culturas, os momentos históricos específicos, as questões sociais e econômicas (DESSEN, BRAZ, 2005, p. 113).

Nesse sentido, a família constitui um contexto em desenvolvimento a qual propicia e promove a evolução dos indivíduos, considerada por Kreppner (1992; 2000) um “nicho ecológico primário” para a promoção da sobrevivência e da socialização da criança e transferindo sentido social a vida de seus membros (DESSEN; BRAZ, 2005, p. 120).

Como já foi brevemente demonstrado, a ciência do desenvolvimento humano enfatiza diversas mudanças na trajetória de vida da pessoa, identificando aspectos correlacionados entre desenvolvimento e ambientes físico e social. De acordo com Polonia e Senna (2005), essa ciência representa a síntese de pesquisas nas áreas de disciplinas sociais, psicológicas e biocomportamentais, as quais propõem orientações que preservam a dinâmica do processo de desenvolvimento humano e por se tratar de uma ciência interdisciplinar mantém interfaces em diversos campos do conhecimento.

Nesse interim a educação tem se beneficiado do conhecimento produzido pela ciência do desenvolvimento. Os avanços da ciência do desenvolvimento têm

³ A complexidade tende para o conhecimento referente a diversos campos, ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões, Morin (2005) considera que não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza.

contribuído para “compreender, estruturar, realizar intervenções e fomentar metodologias de ensino” (POLONIA; SENNA, 2005, p. 190) que promovam efetivamente os processos de aprendizagem no âmbito educativo.

A ciência da educação pode ser definida como um conjunto interdisciplinar de conhecimentos, teorias e métodos que enfocam basicamente os processos de ensino e aprendizagem, dentro de cenários específicos e espaços educativos que abarcam desde sistemas de ensino, políticas educacionais, formas de planejamento e pesquisas até a formação (POLONIA; SENNA, 2005, p. 190).

Bruner (1998, p. 38) destaca que há uma forte vinculação entre “desenvolvimento, aprendizagem e cultura e que a educação é a chave” que explica essas relações. Todavia, para compreender a complexidade do desenvolvimento humano é necessário considerar as interações e os padrões que se estabelecem no tempo bem como as influências mútuas que ocorrem no ambiente no qual o indivíduo está inserido, sejam elas: família, escola, grupos de amigos, vizinhança, valores culturais entre outros.

Na década de 1920 o processo escolar era seletivo, sem considerar o contexto de cada aluno e até a década de 1970 as necessidades sociais, os interesses e as características dos alunos eram ignorados. Porém, nas últimas décadas, alguns autores como Esteve (2004) ressalta que passamos pelo que denominou Terceira Revolução Educacional⁴, em que há a democratização do ensino para as camadas que antes não acessavam o ensino formal.

Tal processo cria novas demandas que exigem novas formas avaliativas e especialmente a ciência do desenvolvimento humano, tem buscado compreender o momento histórico vivido pelo aluno, considerando suas experiências de vida, expressas pelas condições econômicas e culturais, as quais interferem no desenvolvimento intelectual. Polonia e Senna (2005) relembram que a descontinuidade entre a escola e a vivência dos alunos no contexto externo à escola, além de prejudicar, institui barreiras para uma inclusão e aprendizagem efetiva.

⁴ O mesmo autor entende o surgimento da escola no Egito Antigo como marco da primeira revolução educacional. A criação das escolas modernas na Prússia do século XVIII como marco da segunda revolução educacional e a hegemonia de uma ideia do Estado enquanto responsável pela democratização do ensino como sendo a terceira revolução educacional, ainda em curso.

A ideia defendida por Barbosa (1998), de que, a educação necessita abarcar a complexidade histórica, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e econômica, tendo como direção a questão teórico-prática. Este autor ainda adverte que não se deve centrar num único aspecto isolado do conhecimento como o único fim da educação, e vai além ao dizer que se deve considerar e resgatar os vários papéis dos sujeitos da aprendizagem que constroem uma teia de relações interpessoais.

Ainda sobre o assunto, Capra (1996, p. 14) argumenta que, “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente”. Em outras palavras, podemos dizer que são problemas “sistêmicos”, ou seja, existe uma ligação e correlação mútua entre determinados fenômenos.

Em vez da mentalidade “tamanho único” do discurso de resultados acadêmicos, que faz com que os alunos percorram um labirinto acadêmico padronizado para atingir o sucesso escolar, o Discurso do Desenvolvimento Humano considera cada indivíduo como um ser humano singular, com sua própria maneira de lidar com os desafios de desenvolvimento oferecidos pela vida (ARMSTRONG, 2008).

Nesse sentido, deixar de considerar tais aspectos e somente centrar a educação exclusivamente na formação de indivíduos instrumentalizados capazes, ou seja, um projeto educacional que negligencia a formação plena do “sujeito-cidadão” em nome da valorização de uma educação instrumental, unicamente formadora de mão de obra capacitada, segundo Armstrong (2008), pode incorrer em danos ao indivíduo e à sociedade como um todo.

Nesse contexto, Veríssimo (2001) também defende a emergência da mudança paradigmática no âmbito social, pedagógico e epistemológico do modelo moderno de disciplinarização para um interdisciplinar pós-moderno.

Severino (1997) compreende a educação como uma mediação histórico-social e adverte que,

o seu caráter fragmentário expresso sob várias formas, entre as quais estão os conteúdos dos diversos componentes curriculares, a não-integração das atividades didáticas, a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade, a desarticulação das atividades docentes, técnicas e administrativas no interior da escola, entre outras. A superação desse estado de fragmentação somente pode se efetivar

com a adoção de um projeto educacional entendido como um conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade (SEVERINO, 1997 p. 28-31).

Defender a educação em nome do desenvolvimento humano, além de propor uma mudança no paradigma educacional é positivamente avaliada por Armstrong (2008), pois, para o autor esse discurso contribui para formar integralmente um ser humano, e este é o aspecto mais importante da aprendizagem, pensamento divergente do atual modelo, chamado por ele de “discurso de resultados”.

O autor citado acima ainda faz uma crítica às formas de avaliação do sistema educacional, pois para ele a vida escolar do aluno acaba tornando-se provação de capacidades e absorção de informações técnicas, sem propor uma reflexão do porquê de tal medida. Afirma ainda que esse modelo supõe que o indivíduo seja submetido a um papel de reproduzidor de mercadoria e movimentador monetário (ARMSTRONG, 2008).

Cabe considerar também que o principal ponto da discussão está na definição da real função da educação escolar, que segundo Armstrong (2008) não pode tornar-se simplesmente uma instituição puramente holística e puramente humanística do indivíduo. Mas que a educação precisa ir além e compreender que todo indivíduo necessita de meios de subsistência e, para que os obtenha, necessita de formação técnica e instrumental para poder utilizar sua experiência educacional, sobreviver e conquistar sua independência financeira.

Ainda, o autor pondera que a educação com visão puramente econômica traz o prejuízo da desigualdade educacional e do pobre desenvolvimento de pontos essenciais da formação humana. Para ele “a felicidade e o bem-estar de cada indivíduo estão diretamente relacionados com o desenvolvimento de suas capacidades e de sua individualidade”, porém, no modelo educacional atual, esse princípio é negligenciado, pois privilegia um ideal “imediatista de progresso” (ARMSTRONG, 2008).

Diante do exposto, e sem a pretensão de esgotar toda a complexidade do assunto e da importância que o tema merece, no próximo item abordam-se aspectos relacionados à teoria do capital humano. O objetivo é trazer contribuições para compreender a complexidade da educação, mas, sem desconsiderar o momento histórico, as necessidades sociais e o modelo econômico vigente. Dessa forma, uma

análise, mesmo que sucinta, sobre o capital humano pode auxiliar para compreender a relação da educação na construção e aperfeiçoamento desse capital.

1.3 A Teoria do Capital Humano

Desde os primórdios da história, o capital humano vem sendo moldado de acordo com as necessidades de cada período e com o surgimento do capitalismo ganha papel de destaque. No século XVII o capital humano assume a forma de fator de produção e passa a ser objeto de debate e estudo posterior de vários filósofos que o enxergam sob diferentes perspectivas.

Em 1776, Adam Smith discorre sobre o tema quando escreve “*A Riqueza das Nações*”, sem utilizar o termo ele se aproxima do que futuramente passaria a compor a teoria do capital humano. Em seu estudo Smith entende que,

O esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, quando sofrido para exercer-se com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda, não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstaculiza seus atos. (SMITH, 1776, p. 49)

Para Smith (1996) a iniciativa de melhorar a condição do indivíduo o faz prosperar, porém é uma iniciativa individual, isto porque Smith admite poucas funções ao Estado. Suas ideias permanecem no processo de divisão do trabalho e livre mercado. Coloca ainda que, empregos, mão de obra e capital devem manter-se em equilíbrio para não gerar desigualdade, e que uma sociedade em perfeita liberdade possibilita que cada indivíduo escolha a profissão que considerar conveniente de acordo com seu interesse. Há uma mão-invisível que organiza e equilibra o comportamento da oferta e demanda de empregos e mão de obra.

Alfred Marshall (1890) também estudou sobre capital humano. Em “*Principles of Economics*”, disse que toda riqueza consiste de coisas desejáveis e dividiu a riqueza em bens materiais e imateriais, no caso dos bens imateriais o autor define como qualidades e habilidades, portanto, qualidades e habilidades constituem capital humano. Quando o trabalhador adquire conhecimento torna-se mais confiante na execução de suas tarefas. Para ele a falta de oportunidade entre as crianças da classe

trabalhadora impedia o descobrimento de novos “gênios” capazes de contribuir para o desenvolvimento da riqueza nacional.

Marshall (1890) considera a educação uma responsabilidade do Estado e dos pais, aos pais cabe à missão de conscientizar-se dos benefícios do conhecimento, incentivar e investir parcela de seus ganhos na educação dos filhos. No caso do Estado, este não deve medir os resultados isoladamente, pois se entre um grande número de crianças uma se destacar e contribuir para a sociedade já valerá o investimento feito em massa.

Já no século XIX, Marx (1867) analisa o Capital Humano com uma visão diferenciada, e propõe o comunismo como solução para as desigualdades sociais. Marx (1867) faz duras críticas a Smith, para ele a divisão do trabalho é o método utilizado pela classe dominante, os quais são os proprietários dos meios de produção com o intuito de potencializar a exploração da força de trabalho assalariada e expandir o capital da classe burguesa.

Com a divisão do trabalho, o trabalhador não produz mais uma mercadoria até o final, com isto facilita a manipulação da força de trabalho pelo capitalista. As colocações de Smith sobre oferta e demanda de mão de obra para equilibrar oscilações, são para Marx (1867) superficiais, e, não passam de ideologias colocadas pela classe burguesa. No entanto, Marx também admite que:

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis (MARX, 1867, p. 289).

No entendimento de Marx (1867) é necessário o investimento em educação para se alterarem as relações sociais. Os trabalhadores devem investir em educação para adquirir capacidade de serem os formadores do Estado.

No decorrer do tempo o capital humano foi objeto de debates em vários países, devido seu impacto nos processos sociais e econômicos. No entanto, é a partir de 1950, com o fim da Segunda Guerra Mundial que o mundo se volta para a organização econômica e social. É então em um grupo de estudos da Universidade de Chicago, o qual foi coordenado por Theodore Schultz, com Gary Becker e Jacob Mincer que ocorre o marco da Teoria do Capital Humano que coloca a educação como elemento importante dentro deste processo.

É sob Theodore Schultz, professor de Economia da Educação, especialista em economia agrária que se formaliza a Teoria do Capital Humano. Foi considerado o formulador da ideia por suas colocações sobre o fator humano, e em 1979 foi reconhecido pelo prêmio Nobel em Economia. Schultz coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passam a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. Schultz compreende que,

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consistente para esta assinalada diferença (SCHULTZ, 1973, p. 31).

Quando Schultz (1973) cita que “*os aumentos ocorridos na produção nacional*” têm ligação com o investimento em capital humano, automaticamente a educação passa a ser valorizada como um elemento de investimento importante no processo de desenvolvimento da nação, pois, com a elevação do nível escolar, mais qualidades e habilidades o indivíduo adquire e, com isso, aumenta sua produtividade. Cabe agora ao Estado investir e possibilitar aos trabalhadores o acesso à educação para adquirir qualidades e habilidades.

Em 1776, Smith colocou que emprego, mão de obra e capital devem estar equilibrados para não gerarem desigualdade. Schultz (1967) dá ao fator mão de obra um peso maior, pois o indivíduo que investir em conhecimento passa a ter maiores rendimentos e ascensão social. Os proprietários do capital humano são os trabalhadores, estes não podem se separar de suas habilidades e, quanto mais conhecimento adquirirem, melhor será a produtividade que conseqüentemente eleva os níveis econômico tanto pessoal quanto do país.

Com esse propósito, o trabalhador passa a investir em educação na expectativa de retornos, e, a educação transforma-se em produto negociável. Para que a educação resulte em crescimento econômico Schultz expressa que os investimentos

devem ser de boa qualidade e específicos para que o trabalhador tenha o maior aproveitamento possível.

Com o conceito de capital humano formalizado por Schultz a educação passa a ser imprescindível no contexto econômico. Gary Becker discutiu sobre o tema, e em 1964 publicou "*Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*", em 1992 foi condecorado com o prêmio Nobel por suas contribuições sobre os aspectos do comportamento humano. Com uma visão mais sistemática, Becker analisou o custo-benefício das atividades que aumentam a produtividade.

Para Becker (2007) o investimento em educação contribui para o crescimento econômico, melhora os rendimentos individuais e tem efeito positivo sobre a saúde e a formação das famílias. É importante que o governo tenha planos que estendam a educação a todos, e que esta educação seja de qualidade.

Jacob Mincer explorou o Capital humano numa perspectiva econométrica, foi ele o formulador da função salário do capital humano. Seus estudos foram fundamentais para analisar as taxas de retorno dos investimentos em educação, apurou que a distribuição entre os rendimentos nas diferentes atividades está diretamente ligada ao incentivo de capital humano disposto nelas. Sua função aprimorou a análise do período de tempo de trabalho que o ser humano leva para atingir suas metas, as diferenças salariais são encontradas no número de anos investidos em escolaridade.

1.3.1 A relação entre capital humano, educação e renda

Mesmo sob diferentes propósitos, para a grande maioria dos estudiosos, a educação é colocada como o alicerce para o desenvolvimento das nações e a solução para as diferenças sociais. Testemunha-se um constante movimento de conceitos sobre o capital humano, do controle pelo Estado no mercantilismo, passando pela transformação em mercadoria no período clássico, e chegando ao conceito modernizado e formalizado por Schultz, a capacitação do indivíduo é primordial.

Atualmente investir em programas de educação é fundamental para combater as desigualdades sociais e melhorar as condições de países menos desenvolvidos. Dificilmente pode-se encontrar entre os homens uma unanimidade tão clara quanto a que existe sobre a importância da educação (escolaridade) para melhoria da

qualidade de vida das pessoas. Há muitos anos os pesquisadores tem se preocupado com o relacionamento entre as variáveis (escolaridade e bem-estar social).

Em 1740, em seu estudo sobre “*A Treatise of Human Nature*”, David Hume questionava o que aconteceria se, nos casos de desastres naturais ou guerra o equipamento físico da Inglaterra fosse destruído, mas permanecesse intacto o seu material humano e sua tradição de cultura. Para o autor os efeitos não seriam particularmente danosos, pois depois de algum tempo a civilização seria reconstruída podendo inclusive, ser ainda mais próspera do que antes da destruição devido à capacidade de invenção e imaginação inerente ao ser humano. Se, entretanto, ocorresse o contrário, e o capital humano fosse destruído em vez do capital físico então, a civilização retornaria a idade da pedra. As conclusões de Hume deixam evidente a importância do fenômeno cultural e educacional no processo de desenvolvimento.

Durante um longo período de tempo, e sem uma explicação plausível, orientou-se os ganhos de uma nação e, portanto, o desenvolvimento desta, muito mais no sentido da ênfase sobre o capital financeiro e físico do que sobre os aspectos da formação do homem.

Smith (1988) não incorporou as habilidades humanas, em seu núcleo formal de pesquisa. Postura semelhante também se observou em Marshall (1988) que embora reconhecendo o significado da expressão “capital humano” relutou em utilizá-la em seus estudos. A postura de Marshall foi determinante para dificultar a popularização do conceito não só entre os estudiosos de economia como também dos pedagogos. A despeito de Smith e Marshall, Von Thunen não só utiliza e aplica o conceito de capital humano como também procura esclarecer que o preconceito não faz sentido, pois tal conceito “não denigre nem reduz” a liberdade do homem.

De acordo com Schultz (1967) os economistas não consideravam que aumentos de produtividade e elevação dos lucros da empresa poderiam derivar de uma elevação no nível de instrução dos indivíduos, em função disso, estes não atribuíam importância necessária ao estudo da educação. O autor comentou que, muitos estudiosos da teoria econômica achavam inadmissível considerar os investimentos em seres humanos parte integrante dos ganhos de capital de uma nação, em trabalho subsequente Schultz (1975) refletiu sobre a importância do processo educacional na habilitação do homem para enfrentar os desequilíbrios econômicos e sociais, frequentes numa sociedade moderna.

Sobre a importância da educação na ótica do crescimento econômico, temos a contribuição de Solow (1957) para ele o crescimento da renda de uma nação é resultado de três fatores: o aumento no seu estoque de capital físico, o aumento de sua força de trabalho e um residual representando outros fatores. Este residual foi denominado por Solow de “progresso tecnológico” e apontou que elevação no nível educacional contribuiu para o crescimento econômico.

Griliches (1957, 1960) também destacou a importância da tecnologia e do capital humano como fontes propulsoras do crescimento econômico. Num estudo clássico sobre milho híbrido o autor tem dedicado especial atenção ao processo de difusão de uma inovação tecnológica e o seu relacionamento com o capital humano.

A aceitação da nova variedade depende não só dos ganhos de produtividade e, portanto, de rentabilidade que esta nova variedade permitia, mas, também, do entendimento do agricultor de que esta nova tecnologia é melhor do que aquela que está posta. Nesse caso, comenta Griliches (1957), o grau de aceitação vai depender do nível de educação do indivíduo. Para o autor, é o nível de escolaridade que faz com que as pessoas entendam, aceitem e difundam mais rapidamente uma nova tecnologia.

Usando um modelo básico Denison (1982) estimou que entre 1929 e 1982 o aumento no nível de educação foi responsável por 16% do crescimento potencial do produto. Romer (1986) ao analisar o aumento no crescimento econômico das nações incorporou em sua teoria, o conceito do capital humano como um dos determinantes deste crescimento. Murnane (1995) destacou a importância do capital humano, para o autor este é o fator principal na determinação da taxa de crescimento e do bem-estar de um país. Muitos estudiosos tem enfatizado a qualidade da educação como determinante dos salários e dos ganhos de produtividade dos indivíduos.

Mais recentemente Jorgenson e Stiroh (2000) ao realizarem um estudo para o período de 1959 a 1998, mostraram que o percentual de contribuição da educação para o crescimento econômico foi de 8,7% e que o produto *per capita* cresceu 13%.

Trabalho semelhante foi desenvolvido por Dickens, Sawhill e Tebbs (2006), neste estudo os autores também verificaram a contribuição da educação para o crescimento econômico e concluíram que os programas de longo prazo exercem um forte impacto no crescimento econômico.

Para a Teoria do Capital Humano, a educação tem influência determinante na renda do trabalhador. Ela melhora as habilidades e, conseqüentemente, a

produtividade, o resultado pode ser observado no aumento de sua renda. A distribuição de renda é sempre analisada e subordinada a diferentes conclusões. Drucker (2001) diz que atualmente os empregos exigem mais conhecimento dos trabalhadores, e que os mesmos, para se manterem empregados, devem estar em um processo de aprendizado contínuo, a ascensão de classe e melhoria na renda são para Drucker um desafio.

Nurske (1957) argumentou que investimentos isolados, como incentivos governamentais por meio de redução tributária e melhorias na infraestrutura são insuficientes para combater a má distribuição de renda. Para ele o aumento na produtividade e a redução dos custos de produção aumentarão os lucros, conseqüentemente os salários e o consumo. Para Nurske este processo gera crescimento econômico e rompe com o círculo vicioso da pobreza.

Outra questão discutida por Drucker (2001) diz respeito à prioridade da instrução de alto nível, equipar os jovens para que possam atuar e sejam empregáveis. A educação numa sociedade de conhecimento deve ser de “conhecimento de processos” e a escola é instituição social essencial neste processo. Para Drucker os indivíduos devem ser treinados para permanecerem em contato com o aprendizado, porque as áreas de conhecimento estão em constante mudança. E é por meio da Teoria do Capital Humano que surgem novos fundamentos para complementar e/ou facilitar o entendimento do mercado de trabalho.

1.3.2 Capital humano e crescimento econômico

No entendimento de Porter (1947) o governo deve ser criador de condições para o crescimento, que deve melhorar a educação e infraestrutura para impulsionar o país, e as empresas e instituições educacionais têm que responder a estes investimentos como principais impulsionadoras. Para Porter (1947) as empresas precisam de estratégias para obter vantagens no mercado, e investir em capital humano é uma vantagem durável.

Porter (1947) acredita que para acelerar o processo de crescimento econômico é necessário obter vantagens competitivas em recursos humanos como conhecimentos e habilidades constantemente aprimoradas. Também é necessário que estudantes recebam treinamento prático para terem participação significativa na

economia e que a ciência e a tecnologia são importantes para o crescimento da economia.

Deve-se destacar que os primeiros estudos que ligam o investimento em educação, a melhor distribuição de renda e crescimento econômico iniciaram-se nas décadas de 1950 e 1960 por meio do grupo de estudos de Schultz (1967), e há uma grande controvérsia no campo de pesquisas sobre a medida de influência da renda no crescimento econômico, os estudos versam entre a análise do ambiente microeconômico e macroeconômico, o crescimento está fortemente atrelado ao processo de desenvolvimento tecnológico e o fator humano é gerador de tecnologia e também deve estar preparado para aceitar e beneficiar-se das novas tecnologias.

O crescimento econômico é tema de destaque no século XX segundo Souza (1999), para ele as raízes teóricas e empíricas do crescimento econômico se originaram das crises econômicas. Souza (1999) diz que não existe uma definição universalmente aceita de desenvolvimento e deve-se atentar para não confundir com crescimento. O crescimento é uma variação quantitativa do produto, já o desenvolvimento envolve avanço tecnológico com mudanças qualitativas na vida das pessoas.

Portanto, capital humano e crescimento econômico estão ligados por uma relação recíproca, pois crescimento econômico é para os seres humanos indício de avanço nas condições de vida e o progresso do capital humano é indispensável no processo de crescimento econômico.

Sobre os investimentos governamentais no combate à pobreza, Urani (2002) destaca a importância da educação, saúde, empregos e previdência social como recursos primordiais para o crescimento econômico e mudanças no quadro social, além disso, destaca que é necessário o envolvimento da sociedade neste processo.

De acordo com Nakabashi e Figueiredo (2005) o capital humano é criador de novas ideias, portanto, gerador de tecnologia e a tecnologia é uma fonte determinante do crescimento econômico no longo prazo. Para esse autor, o que determina o potencial do capital humano é o quanto seu trabalho está sujeito a inovações tecnológicas, quanto mais mudanças, mais valor tem o trabalho humano.

De modo que, na medida em que há maior qualificação do trabalhador por meio de investimentos em educação, existe o aumento consequente da renda e ocorre o crescimento econômico. Quando o aumento da renda acontece em determinada região devido a investimentos em educação contribui para uma igualdade no sentido

de equilibrar o crescimento econômico e reduzir as diferenças sociais entre os municípios.

Sobre essa questão, Almeida e Barreto (2008) ressaltam que a desigualdade de renda regional deve ser combatida com políticas regionais que devem atuar na redistribuição de recursos, e o impulsionador do crescimento econômico é a tecnologia, os municípios que têm dificuldades devem envolver-se com regiões mais desenvolvidas, para os autores a educação de qualidade é essencial para encorajar a produção, o investimento, a inovação e a difusão do conhecimento, com isto Almeida e Barreto (2008) defendem que uma cidade é dependente do seu entorno e estudos que analisam crescimento econômico devem levar em consideração este fato.

Num estudo sobre os investimentos governamentais em educação na Região Norte do Brasil no período 1994 – 2004, Pereira (2008) destacou a importância da escolaridade para o crescimento econômico, pois nos estados com menor taxa de analfabetismo há maior desenvolvimento, o autor constatou que,

a educação é um fator primordial e crucial para o crescimento econômico de longo prazo entre as regiões e estados, um aumento médio nos anos de escolaridade e nas desigualdades educacionais tende a reduzir o diferencial na distribuição de renda entre os habitantes e regiões, além de servir como fator de crescimento econômico da nação como um todo (PEREIRA, 2008, p. 52).

Moura, Xavier e Silva (2011) destacam que, o capital físico, o capital humano e a tecnologia são as principais fontes de crescimento econômico. É a educação que torna possível o desenvolvimento tecnológico e conseqüentemente a produtividade e a qualidade da produção.

No âmbito destes pensamentos podemos dizer que a disseminação de novas ideias e tecnologias é o impulso para o crescimento econômico e que para existir qualidade é necessário investimento em educação, para que juntamente com o desenvolvimento tecnológico e a acumulação de capital ocorra o melhor aproveitamento do capital humano e também a melhoria do nível de vida das pessoas.

A educação pode tornar-se um instrumento mobilizador para a situação atual da população. Para isso, é necessário superar uma sociedade voltada somente para a produção de bens de consumo, que ignora a natureza humana e histórica. O homem precisa ser respeitado em sua totalidade, em suas potencialidades, em seu modo e

pensar e expressar-se, e obviamente ter direito a uma educação igualitária baseada no sistema democrático vigente (GIANCATERINO, 2009).

De acordo com Giancaterino (2009), devemos ter consciência de que as escolas não são independentes dos problemas sociais, e sim uma parte que integra o sistema capitalista, e como tal, seu potencial para reforma nos últimos tempos encontra-se limitada. Porém é necessário perceber que somente com reformas no sistema político e econômico, o ensino poderá ter algum efeito sobre o desenvolvimento dos menos favorecidos.

A educação atualmente consiste em uma alternativa para a solução de diversos problemas sociais. Dessa maneira, a existência de um bom sistema educacional é crucial para a responsabilidade social necessária para uma nação mais humana. No entanto, não se podem depositar todos os problemas na conta das instituições de ensino, mas por meio de uma abordagem da complexidade repensar as relações internas dessas instituições e as que se estabelecem com o entorno e com a sociedade como um todo (ARAÚJO, 2007).

O próximo capítulo traz contribuições sobre esse assunto a partir de uma discussão sobre a educação no Brasil, e como ela influencia nas trajetórias, no crescimento e no desenvolvimento dos indivíduos, sendo inclusive uma possibilidade eficaz de superação de vulnerabilidades e ascensão socioeconômica.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

"Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize."

Boaventura de Souza Santos.

A educação é fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens em todo o mundo, principalmente nos anos iniciais. É por meio da educação que se potencializa a capacidade, a criatividade e as habilidades dessas crianças e jovens. Isso impacta diretamente na formação de valores, condutas, comportamentos e em suas vidas futuramente, tanto no âmbito acadêmico, pessoal e/ou profissional (ARAÚJO, 2007).

Com esse capítulo nos dedicamos a abordar sobre a educação no Brasil, especialmente o Ensino Fundamental I e II na perspectiva de correlacionar a relevância da educação na vida do indivíduo.

2.1 Breve histórico da educação no Brasil

O termo Educação apresenta algumas interpretações, autores como Rossi; Neves e Rodrigues (2009) convergem quanto ao seu significado, pois se aproximar de *educatio*, termo de origem latina, tem-se uma noção de educação que se relaciona com a ação de instrução, formação e transmissão de conhecimentos. Por outro lado, se o seu significado se aproximar de *educere*, termo também de origem latina, significa extrair, desabrochar e desenvolver algo no indivíduo (ROSSI, NEVES, RODRIGUES, 2009). Logo, entendemos que:

uma educação em que o educador exerce o papel de guia no processo ensino aprendizagem e o educando é agente atuante deste processo. Sob este prisma, a atividade educacional é concebida como meio para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo (NEVES, 2007, p. 10).

Com vistas a distinguir dois âmbitos da educação Piletti (1991) a separa em educação formal e informal, sendo que a informal é aquela educação que se dá no cotidiano, sem que se perceba que as pessoas criam valores, comportamentos e atitudes nas vivências, não há uma sistematização ou uma intencionalidade, o que forma nesse âmbito é o convívio entre os semelhantes, a vida em comum.

Todavia, no âmbito da educação formal, é quando por meio de métodos e metodologias de ensino, com uso de objetos, didatização de conteúdo, objetivos e intenções previamente traçados, se busca a aprendizagem e formação dos sujeitos.

Sendo assim, a escola é vista como um dos principais lócus de educação formal, mas também a educação formal pode ser desenvolvida em outras instituições, sempre usando como instrumentos teórico-metodológicos para atingir intencionalmente os objetivos.

A educação faz parte da vida de todos os seres humanos. Desde o nascimento, a pessoa é inserida num determinado contexto social na qual já existe uma cultura, sendo que esta cultura também norteará os caminhos que a educação das pessoas deste grupo social irá seguir.

Outro aspecto defendido por Read (2001) considera que a ideia principal da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual ele pertence.

Além disso, o autor acrescenta que, a educação tem dois objetivos principais, primeiro, que o ser humano deveria ser educado para tornar-se o que é ao mesmo tempo em que deveria ser educado para tornar-se o que não é, e segundo, que o ser humano deve ser quem ele é, ou seja, cada indivíduo tem suas características próprias, as quais devem ser mantidas, no entanto, o indivíduo também possui características não convenientes, como, por exemplo, os instintos, os quais deveriam ser trabalhados por meio da educação, para o bem da sociedade (READ, 2001, p. 10).

“A educação é um fenômeno social e universal”, sendo uma “atividade humana necessária à existência e funcionamento de toda a sociedade” (LIBANEO, 1994, p. 16). Para esse autor a educação é um requisito para o homem ser aceito em um grupo ou socialmente. “Seus costumes e valores devem estar de acordo com os do grupo, caso contrário, seus atos serão considerados inadequados para com o grupo” (LIBANEO, 1994, p. 17).

Biesdorf (2011) contribui ao dizer que a educação humana segue uma evolução histórica e, é transmitida de geração a geração, mas que ela foi sendo moldada conforme as necessidades e as mudanças que ocorrem na humanidade.

Osinski (2002) entende que, o homem por meio de sua conduta, seus comportamentos e seus atos, bem como ao transmitir seus conhecimentos por meio do ensino, seja ele formal ou informal, constroem “um caminho para um processo evolutivo e progressivo denominado educação” (OSINSKI, 2002, p. 7).

A educação formal escolar possui três objetivos básicos:

a formação da pessoa humana, o desenvolvimento da ciência e o domínio da técnica, sendo estes três fatores indispensáveis para que o homem consiga se inserir numa sociedade e viver de acordo com as regras desta sociedade. Esses três fins têm relação com as necessidades humanas mais fundamentais: ciência é o meio indispensável para compreender a realidade, a técnica é utilizada para transformar essa realidade, visando o bem-estar, e a formação é entendida aqui como elemento básico na realização da identidade das pessoas e dos grupos, incluindo a própria utilização da ciência e da técnica (GANDIN, 1995 p. 96).

Abordar a questão da educação no Brasil e como se organizou enquanto política pública, sugere-se entender cronologicamente as fases de sua implantação, segundo Scachetti (2013) desde que o ensino e a aprendizagem passaram a ser planejados e formalizados no Brasil, eles sofreram diversas transformações. A autora relata que desde a chegada dos portugueses a história da educação foi dividida em seis fases: 1) Início da colônia; 2) Fim da colônia e Império; 3) Primeira República; 4) Era Vargas; 5) Ditadura militar e 6) Pós-ditadura até os dias de hoje.

O período colonial nos remete ao trabalho desenvolvido pelos Jesuítas, a partir do ano de 1549, os quais tinham como missão converter as populações indígenas ao cristianismo e ensinar-lhes a língua portuguesa (BELLO, 2001; FRANÇA, 2009). Esse modelo de educação jesuítica estendeu-se por 210 anos, e resultaram na fundação das primeiras escolas de instrução primária, dos primeiros colégios e também dos cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários.

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuíta são os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever (ARANHA, 1996, p. 101).

Na defesa dos interesses da corte portuguesa, em 1759, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia dos jesuítas do território luso, pois, pretendia-se passar de uma educação que se fundava em princípios religiosos para uma educação que atendesse aos interesses da corte. Todavia, a estratégia adotada no período pombalino conduziu a educação no Brasil a um profundo retrocesso, com o ensino de

péssima qualidade e professores mal remunerados e mal preparados (BELLO, 2001; FRANÇA, 2009).

Os autores citados acima destacam ainda que o período de 1808 a 1821 foi marcado pela vinda e permanência da família real portuguesa no Brasil, o que favoreceu a abertura de Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, bem como à criação da Imprensa Régia, que tinha por objetivo atender aos interesses da corte e dar sustentação à mesma.

No período imperial, que permaneceu de 1822 a 1888, foi instituída a oferta de instrução primária gratuita a uma parcela maior dos cidadãos. No ano de 1827 um projeto de lei propôs a criação de 49 pedagogias em todo o território, além disso, determinou-se que as províncias assumissem a responsabilidade pela administração do ensino primário e secundário, de acordo com (BELLO, 2001; FRANÇA, 2009), esse ensino foi entendido como uma forma embrionária do ensino público no Brasil.

Todavia, na prática, as atividades desenvolvidas em prol da educação eram insuficientes, os autores supracitados entendem que isso se dava principalmente devido às dificuldades enfrentadas pela falta de recursos financeiros. Por outro lado, tais dificuldades foram rapidamente minimizadas com o avanço econômico ocorrido a partir de 1840, em decorrência do sucesso da lavoura de café.

Na segunda metade do século XIX, várias reformas tentaram dar um rumo mais profícuo para a Educação. Outros métodos foram utilizados, como o simultâneo, em que o professor se dirige a grupos de alunos reunidos pelo tema a ser estudado, e o intuitivo, que propunha o uso dos cinco sentidos para o aprendizado. A reforma instituída na corte em 1854 estabeleceu que aos cinco anos as crianças poderiam ingressar na escola. "Era comum que quando a criança aprendesse a ler e escrever os pais a tirassem da escola, porque, naquele contexto de um país ainda excessivamente agrário e escravocrata, a Educação não era uma necessidade de fato" (SCACHETTI, 2013).

Mesmo com tantas iniciativas e várias mudanças, o desejo de ampliar o nível de instrução da população não foi bem-sucedido durante o Império. Alguns indicadores desse fracasso mostram que em 1867, só cerca de 10% da população em idade escolar estava matriculada e, em 1890, no início da República, a taxa de analfabetismo chegava a 67,2%. De acordo com Scachetti (2013), o político e escritor Rui Barbosa se debruçou sobre esses e outros números e produziu pareceres em que concluía que "somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decrece, é

numa proporção desesperadamente lenta”.

No que se refere ao ensino secundário, este era possível somente às pessoas de nível socioeconômico mais elevado, sendo que esse modelo educacional tinha forte influência estrangeira. Em consonância os autores Bello (2001) e França (2009) destacam que, no período regido por Dom Pedro I e Dom Pedro II, pouco foi feito em prol da educação, restando claro que a educação não era considerada prioritária em suas ações.

Ainda neste período o ensino foi organizado em séries e os estudantes divididos por faixa etária. Já na base pedagógica da reforma paulista estavam princípios como a simplicidade, a progressividade, a memorização e a autoridade, fundamentada no poder do professor e em prêmios e castigos aos estudantes. O aluno que repetia trazia um gasto extra que preocupava a escola, nesse sentido, Scachetti (2013) coloca que a Educação, então, tinha um viés excludente, já que quem era reprovado (cerca de 50%) acabava deixando de estudar, além de problemas como georreferenciamento das escolas e o número insuficiente para atender a demanda.

Bello (2001 p. 7) também reforça essa ideia ao afirmar que a partir do ano de 1920 a escola pública teria o dever de selecionar, hierarquizar e classificar aqueles que tinham aptidão para as atividades de comando, e os considerados incapazes de aprender seria encaminhado para tarefas manuais e inferiores. O padrão até então vigente, priorizava a formação superior, para atender de forma privilegiada a classe elitizada da sociedade, porém, esta é colocada em risco, e em seu lugar sugere-se a criação de um sistema nacional de educação, voltado principalmente para a educação básica, destacando o ensino primário, no entanto tendo um olhar para a formação de um todo articulado, desde o ensino primário até o ensino superior.

Com a proclamação da República a organização do sistema educacional brasileiro é marcada pela regulamentação constitucional e também pelo foco na qualificação de mão de obra. Na Primeira República que compreende o ano de 1889 até 1929 as reformas então instituídas tinham como objetivo garantir a gratuidade da escola primária, além de incluir matérias de caráter científico no currículo dos alunos. Outro aspecto relevante desse período nas afirmações de BELLO, 2001; FRANÇA, 2009 consistia em transformar o ensino por meio da preparação dos alunos para os cursos superiores.

Consultando as estatísticas educacionais, é possível constatar os avanços dessa escolarização traduzidos nos índices de alfabetização da população brasileira,

os quais resultaram na inversão do percentual de analfabetismo ao longo de um século: de 18% de alfabetizados no final do século XIX, chegou-se a 83% no início de século XXI (BRASIL, 2003). Atualmente, o Brasil possui uma taxa de 9,6% de analfabetismo absoluto, segundo o último Censo Demográfico (2010) realizado pelo (IBGE).

Segundo Sacristán (2000), a escolarização massiva tem sido um ideal perseguido pelas sociedades modernas, sendo condição para o progresso material e espiritual dos indivíduos e da sociedade. Para este autor, nas sociedades ou países em que ainda não é uma realidade, busca-se alcançá-la; nos quais já se alcançou, busca-se melhorá-la e prolongá-la por mais tempo.

A ideia de uma Educação para todos só ganhou força na década de 1920. Nesse período, se destacaram os pioneiros da Escola Nova - Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho dentre outros que defendiam a escola pública e laica, igualitária e sem privilégios.

A Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920, foi uma mudança considerável para aquela época. Preocupados com o fato de metade da população de 7 a 12 anos estar fora da escola e com um baixo orçamento, ele propôs uma etapa inicial de dois anos (equivalente ao começo do Ensino Fundamental atual), gratuita e obrigatória.

Durante a Segunda República que compreende os anos de (1930-1936) criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, com isso buscou-se organizar o ensino secundário e instituir as primeiras universidades brasileiras. Nesse período, merece destaque a Constituição de 1934, a qual instituiu pela primeira vez que a educação era direito de todos. Em termos de legislação isso representou um avanço, mas em termos de democratização do ensino o Brasil demorou praticamente todo o século XX para democratizar a educação básica a população.

Referente ao Estado Novo (1937-1945) também merece destaque a Constituição de 1937, em seu texto explicitou que o sistema educacional deveria preparar maior contingente de mão de obra, segundo Bello (2001) as novas atividades abertas pelo mercado demandavam esse preparo. Já no que tange as questões educacionais, estas foram enfraquecidas, além disso, as Leis Orgânicas de Ensino, de 1942, sinalizaram para uma maior valorização do ensino profissionalizante (BELLO, 2001).

No governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) instituiu-se o Plano SALTE, cuja sigla indicava uma prioridade nas áreas de saúde, alimentação, transporte e energia, o qual foi apontado como um primeiro ensaio de planejamento para o Brasil, apresentado em 1948 o plano não contemplou a educação entre suas metas. Todavia, os educadores organizados na Associação Brasileira de Educação (ABE) alimentaram o sonho de um projeto nacional de educação (BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES, 2011).

Em se tratando do Governo de Juscelino Kubitschek - JK - (1956-1961) o plano de metas é reconhecido como um grande avanço na área de planejamento público no Brasil, pois suas prioridades eram bem definidas, este plano foi elaborado a partir de um diagnóstico realizado durante o segundo Governo Vargas, e nele, contemplava-se a educação como uma de suas metas. No entanto, de acordo Barbosa (2006, p.18) com as novas exigências educacionais, em termos quantitativos e qualitativos, elas seriam ampliadas em função do novo contexto de modernização da estrutura produtiva.

Na proposta desenvolvimentista de JK, o talento pessoal definiria quem estava em condições de atingir alto grau de escolarização, enquanto o restante da população inserir-se-ia no mundo do trabalho de uma sociedade moderna e industrializada, a partir de sua capacidade individual. No intuito de buscar e orientar a educação para o desenvolvimento e formar pessoal para compor um quadro técnico, foram tomadas uma série de providências que buscavam melhorar a escolarização (BARBOSA, 2006).

Em 1960, Jânio Quadros assumiu o governo brasileiro, e, em relação à educação, este governante acreditava que o analfabetismo deveria ser combatido, pois era um dos sintomas da situação de pobreza da maioria da população brasileira daquele período. Além disso, defendia maiores investimentos no ramo técnico e na pesquisa científica, para que o país também pudesse ser produtor, e não apenas importador, de tecnologia. As propostas para o ensino médio reafirmavam a existência de um vínculo entre educação e trabalho, enfatizando-se a necessidade de atender “ao mercado de trabalho de uma sociedade em acelerado desenvolvimento” (BARBOSA, 2006, p. 54).

No curto período em que João Goulart governou o país, após a renúncia de Jânio Quadros, buscou-se efetivar o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, cuja aprovação já tinha ocorrido em 1962. Nesta época o problema da

desigualdade brasileira já era motivo de discussão e acreditava-se que investindo em educação o Estado estaria fazendo sua parte, cabendo a cada indivíduo a busca da melhoria de seu bem-estar.

Findada a primeira metade do século XX, mais de 50% da população maior de 15 anos era analfabeta e mais de um quarto das crianças entre 07 e 10 anos não frequentavam a escola. Reverter esse quadro se tornava, cada vez mais, urgente para responder as exigências do novo padrão produtivo que se consubstanciava com mais veemência na segunda metade daquele século.

Sendo assim, Gonçalves (2010, p. 21) destaca que “nesse contexto, em meados do século passado, teve início, ainda que muito abaixo do necessário para a superação das desigualdades e garantia dos direitos sociais, a aceleração da escolarização no Brasil”. Tal investida fica evidente ao se apresentar as taxas de alfabetização e analfabetismo da população que vão se desenhando no país.

Para atingir as metas gerais e propostas educacionais apresentadas nos planos de desenvolvimento brasileiro, no período de 1956 a 1985, o Governo Federal se propôs em realizar campanha para erradicar o analfabetismo, ampliar a rede física, investir no aperfeiçoamento do magistério e elevar o número de matrículas, por meio da abertura de novas escolas. Estas novas escolas seriam voltadas, especialmente, para o ingresso dos jovens e a universidade estaria comprometida com a renovação nacional. No entanto, os recursos financeiros investidos na área da educação durante os dois governos, não conseguiu atender as carências deste setor (BARBOSA, 2006).

Na Ditadura militar, o regime se apoiou nos ideais tecnicistas e fez do ensino uma ferramenta de controle. As propostas de uma Educação mais democrática foram abandonadas com o início do regime militar, em 1964 (perdurou por 24 anos) até 1985. Nesse período Paulo Freire foi exilado no Chile, sendo que os ideais e propostas da Escola Nova deixaram de ser consideradas para as políticas públicas. O novo governo manteve a preocupação com a industrialização crescente e o foco em formar um povo capaz de executar tarefas, mas, segundo Scachetti (2013) não necessariamente de pensar sobre elas.

No governo Castelo Branco foi instituído o Primeiro Programa de Ação Econômica do Governo – (PAEG), entendido como um programa da ação coordenada do governo no campo econômico e na área da educação que visava ampliar as oportunidades de acesso, ajustando a composição do ensino com as necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à realização de conferências na área da educação e elaboração do Plano Nacional da Educação, à luz de dados coletados pelo primeiro Censo Escolar. Ainda durante o Governo Castelo Branco foi lançado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), que tinha como objetivo um “planejamento de longo prazo para o país, e apesar de ter sido arquivado pelo governo subsequente este plano destacou-se por ter apresentado uma estratégia de planejamento articulado para o setor educacional” (PONTILI, 2015, p. 51).

Durante o mandato de Costa e Silva foi lançado o Plano Trienal (1968-1970), o qual continha o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) em que o planejamento global e setorial estava fundamentado no conceito de produtividade. Desse modo, o sistema educacional brasileiro deveria preparar as lideranças e os recursos humanos para o desenvolvimento e para a construção da nova sociedade.

Referente à formação a ser recebida pelos alunos, entendia-se que, ao término do ensino médio (ou da escolarização formal) o indivíduo deveria estar habilitado a ingressar, no mercado de trabalho. Para isso, a proposta consistia em manter um ensino médio subdividido em dois ciclos, que de acordo com Pontili (2015, p. 51) “no primeiro, o aluno receberia a formação básica necessária à continuidade de seus estudos; no segundo mantinha-se a oferta dos cursos profissionais (normal, industrial, agrícola e comercial)”, a autora ainda ressalva que estes ciclos deveriam ser permanentemente ajustados às necessidades culturais e tecnológicas surgidas ao longo do tempo e de acordo com o desenvolvimento.

O Planejamento Setorial de Educação foi lançado no Governo Médici como um plano para vigorar entre os anos de 1970 a 1973. Tinha em seu bojo a ideia de que a “Revolução pela Educação” conduziria o país à condição de nação desenvolvida (BARBOSA, 2006).

Segundo os autores Bordigno; Queiroz e Gomes (2011), a partir da década de 1970, o planejamento brasileiro foi expresso através dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND's). Neste período, as metas para cada área eram definidas por meio de planos setoriais e, no caso da educação, foram elaborados os Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC's).

Dentre os obstáculos enfrentados no período, destacava-se a insuficiência da oferta, mediante a crescente demanda social pela educação; o elevado volume de

recursos financeiros que seria necessário para equalizar este problema; e a escassez de informações estatísticas fidedignas sobre a realidade de cada região.

Último grande plano de desenvolvimento apresentado à população brasileira foi o I PND/NR – I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – proposto para o período 1986-1989, sob o Governo José Sarney. Este plano foi proposto em um contexto de transição para a Nova República e pretendia “fazer frente à recessão econômica, combater a pobreza e redefinir a participação do Estado em relação ao novo momento que despontava” (SILVA, 2011, p. 2).

Para a área da educação as metas eram semelhantes às apresentadas em projetos anteriores, tendo como objetivo um cunho mais político de redefinição do papel do Estado na gestão pública e de redefinição das competências institucionais, a partir de um compromisso maior das unidades da federação e dos municípios com atividades que, até então, eram responsabilidade do Governo Federal.

Cabe ressaltar que, a década de 1980 ficou conhecida como “década perdida” em função da recessão econômica vivida pelo Brasil, no entanto Barros e Mendonça (1998) afirmam que, tidas como pequenas iniciativas em meio à necessidade de grandes reformas, as mudanças nas formas de gestão do sistema público de ensino brasileiro foram impulsionadas pelo surgimento e crescimento da demanda por gestões mais democráticas, participativas e descentralizadas, a qual partia, especialmente, de professores e técnicos em educação.

Brasil e Carneiro (2009) afirmam que a convocação da assembleia constituinte ocorreu sob a participação ativa da sociedade civil, a qual foi representada por movimentos sociais, associações de várias bases sociais, redes de atores organizados, sindicatos, dentre outros. Tais grupos lutavam pela inclusão e ampliação dos direitos sociais, buscando influir, inclusive, no texto constitucional, a partir da apresentação de emendas populares. As propostas mais contundentes do período buscavam a descentralização e municipalização, além da democratização das relações entre Estado e sociedade.

Com a promulgação da Constituição Federal em cinco de outubro de 1988, as mudanças legais para a área educacional destacam o reconhecimento da Educação como direito subjetivo de todos; a ampliação dos repasses de recursos da união para estados e municípios; com relação ao financiamento do ensino, tem-se a determinação de que o Governo Federal deve aplicar, no mínimo, 18% de suas receitas em impostos e transferências para a manutenção e desenvolvimento do

ensino, enquanto os governos estaduais e municipais obrigam-se a aplicar ao menos 25%; também conferiu maior autonomia e descentralização ao ensino; determinou a vinculação de impostos à educação; e instituiu a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) que deveria ser estabelecido por Lei (BRASIL, 1988).

Nessa lógica, o Brasil implementou um pacote de reformas, dentre as quais a reforma educacional que começou a ser implantada desde os anos 1990. Esta reforma focaliza o ensino fundamental visando a sua universalização e melhoria pelas vias da descentralização político administrativa e do financiamento.

Como o problema também afetava amplamente a população de 7 a 14 anos, faixa etária já então tratada como alvo preferencial do atendimento escolar, o debate sobre a universalização do ensino foi logo pautado pela demanda por ampliação das possibilidades de inclusão deste contingente etário na escola e, de forma mais específica e focalizada, no ensino fundamental. Assim, esta etapa passou a sofrer uma considerável expansão, o que fez com que, já ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso, chegando em 2000 com 94,9% de atendimento, ampliando-se, em mais 2% na última década.

2.2 Educação: do direito constitucional

Considerando o seu contexto histórico, e dado à importância da educação na vida do indivíduo e da sociedade em geral, com a aplicação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que em relação à educação, no seu artigo 205 a coloca como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Garantiu ainda, no artigo 206, que o ensino seria ministrado com base nos seguintes princípios, “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988).

Já no artigo 208 a Constituição de 1988 brilhantemente observa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Com o propósito de garantir e viabilizar o direito à educação, a organização da educação se apresentou no texto constitucional sob a forma de regime de colaboração entre os entes federados (município, estados e união) os quais têm autonomia para organizar os seus sistemas educacionais.

A referida Constituição destacou, ainda, a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) como meio de articulação, aprimoramento e desenvolvimento do ensino, assim como de integração das ações do poder público. (BRASIL, 1988). Com isso, busca-se a ampliação de sistemas de educação com vistas ao modelo de gestão sob o aspecto colaborativo entre os entes federados.

A Constituição estabeleceu ainda: a gratuidade, a frequência obrigatória, a ampliação para quem não teve acesso em idade própria e a vinculação de planos e fundos destinados exclusivamente para o financiamento da educação, e com isso viabilizar o acesso e garantir a permanência dos alunos nas instituições escolares.

Entre as principais conquistas da Constituição de 1988, está o reconhecimento da educação como direito subjetivo de todos. "Isso significa que qualquer um que queira estudar, mesmo se estiver fora da idade obrigatória, deve ter a vaga garantida" (BRASIL, 1988). A legislação tornou urgente a tomada de providências como a abertura de mais escolas e a formação de docentes, o que acarretou a necessidade de investimentos. Para isso, a nova Carta Magna indica a aplicação de recursos na área da educação de no mínimo 18% da receita dos impostos pela União e 25% pelos estados e municípios (BRASIL, 1988).

Nessa lógica, o Brasil implementou um pacote de reformas, dentre as quais a reforma educacional que começou a ser implantada desde os anos 1990. Esta reforma

foca no Ensino Fundamental visando a sua universalização e melhoria pelas vias da descentralização político administrativo e do financiamento (SCACCHETTI, 2013).

No ano de 1995, no então governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), após intensos debates, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). "A nova lei reforçou aspectos importantes da Constituição como a municipalização do Ensino Fundamental, estipulou a formação do docente em nível superior e colocou a Educação Infantil na posição de etapa inicial da Educação Básica" (SCACHETTI, 2013).

Para financiar os novos projetos, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o 1º e o 2º graus se tornaram Ensino Fundamental e Médio.

A preocupação centrava-se na população de 7 a 14 anos, faixa etária já então tratada como alvo preferencial do atendimento escolar. Ocorre nesse ínterim o debate sobre a universalização do ensino que logo foi pautado para discussão na agenda governamental no intuito de ampliar as possibilidades de inclusão deste contingente etário na escola e, de forma mais específica e focalizada, no ensino fundamental.

Assim, segundo expressa Scachetti (2013) esta etapa passou a sofrer uma considerável expansão, o que fez com que, já ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório avançasse, chegando a 94,9% de cobertura no atendimento ainda no ano 2000.

Em 2001, foi aprovado o PNE, previsto na Constituição Federal de 1988. O plano estipulava metas para aumentar o nível de escolaridade dos brasileiros e garantir o acesso à Educação. Além disso, determinou que o Ensino Fundamental fosse ampliado para nove anos, o que vem se concretizando desde então. O exame nacional criado em 2005, para alunos da 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) passaram a ser avaliados na "Prova Brasil". Com a proposta de ampliar o acesso à escola e melhorar os índices nas avaliações, viu-se a necessidade de ampliar os recursos da área e alcançar todas as etapas.

No intuito de melhorar a educação, em 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 59 o governo determinou a ampliação da obrigatoriedade escolar para os de 4 a 17 anos até 2016. O assunto foi reforçado pela Lei n. 12.796 em 2013. Além de todas as mudanças políticas que interferiram na sala de aula, essas décadas incluíram uma revolução tecnológica, marcada pelo desenvolvimento e ampliação do acesso à internet, que transformou as relações sociais e, conseqüentemente, o ensino

(SCACHETTI, 2013).

Nesse cenário, desponta-se a educação como propulsora do progresso técnico e indispensável ao desenvolvimento social e econômico, por meio da formação de recursos humanos. Investir na universalização da educação e num ensino eficiente torna-se palavra de ordem e tem sido defendido como primordial, sendo colocada como meta para os países em desenvolvimento (ROCHA, 2012).

2.2.1 A universalização do ensino no Brasil

No Brasil, a busca da universalização do ensino obrigatório tem fomentado, nas últimas décadas, algumas políticas educacionais no sentido de garantir a democratização e o direito constitucional à “educação pública e com qualidade para todos”. No entanto Oliveira e Araújo (2005) colocam que:

parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (p. 16-17).

Ao chegar ao sistema de ensino, os alunos lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações, seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007). A reprovação e a evasão escolar, o abandono e conseqüentemente o atraso escolar tornam-se tão expressivas que, ao final dos anos de 1970, eram identificadas como “o grande gargalo de nossa educação” (OLIVEIRA, 2007).

Tal situação gera, a partir dos anos 80, o surgimento de políticas sistêmicas para enfrentamento e tentativas de conter o problema. Oliveira (2007) destaca a criação das políticas de ciclos implantadas em vários sistemas de ensino cujo objetivo era a erradicação da reprovação em determinadas etapas, assim como a regularização do fluxo.

A generalização de políticas de contenção da reprovação e evasão escolar, especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, as quais evidenciavam a

maior concentração de matrículas, justamente por ser onde mais se reprovava, começa a apresentar uma redução gradativa da exclusão no Ensino Fundamental causada pela repetência e pela evasão, revelando-se num crescimento de matrícula nas séries finais dessa modalidade.

É fato que, a partir das políticas de regularização de fluxo, a equalização entre as séries começa a se delinear, diminuindo consideravelmente a distância entre os percentuais de entrada nas séries iniciais e de saída nas séries finais. Todavia, o problema ainda está longe de ser resolvido: ainda existe um número considerável de alunos que não chegam às séries finais do ensino fundamental. O percentual de 8,8% continua vigorando de diferença entre as séries iniciais e finais dessa etapa. Além disso, esse processo começa a gerar críticas no sentido de que tal “regularização” do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino.

Considerando que a partir de 2005, o ensino torna-se obrigatório para o grupo etário de seis a 14 anos, e a taxa de atendimento atual chega a 96,7% dessa população (Censo 2010), todavia em números absolutos, os 3,3% de crianças dessa faixa etária fora da escola correspondem a 968.456 crianças.

Já em 2010, no que tange à universalização, os resultados têm sugerido uma taxa de atendimento escolar que chega, segundo o Censo Demográfico de 2010, a 96,9% do total de crianças de 7 a 14 anos, o que significa quase a totalidade do atendimento. Para Rocha (2012) os índices referentes à qualidade do ensino, no entanto, destoam dos da universalização, sejam nos resultados dos sistemas avaliativos nacionais, sejam dos internacionais.

Oliveira (2007) chama atenção para outro tipo de exclusão, a “exclusão na escola”, ou seja, ao se ampliar o acesso, não se criou, paralelamente, as condições de permanência e de sucesso escolar para todos.

2.3 Ensino fundamental de nove anos

Nos anos 1960, no Brasil, e conforme descreveu Lei n. 4.024/61 o Ensino Fundamental estabelecia a duração de quatro anos, contudo, após o Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de ampliar e estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros. Nos anos 70, a Lei n. 5.692/71 estendeu a obrigatoriedade do ensino para oito anos.

Já em 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)

sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei n. 10.172, de nove de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Cabe, ainda, ressaltar que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial. Fato que ratifica a discussão sobre a Terceira Revolução Educacional em que o consenso pela democratização da educação básica foi propagado (BRASIL, 2004; ESTEVE, 2004).

De acordo com o PNE, a determinação legal consiste em implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, onde a inclusão das crianças de seis anos de idade tem basicamente duas intenções principais: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p. 13-14).

O PNE estabelece, ainda, que,

a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos. (BRASIL, MEC, 2004 p. 13-14).

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2012), um a cada quatro alunos que inicia o Ensino Fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. Com o índice de 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de evasão escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano - IDH.

A relação entre educação e bem-estar tem sido foco de vários pesquisadores do assunto. Essas pesquisas buscam evidenciar que a melhora na qualidade do Ensino Fundamental no Brasil, além de contribuir para uma educação cada vez mais abrangente e de qualidade possibilitam uma melhora nos índices de bem-estar no sentido de capacitar os indivíduos para a vida profissional.

Com esse intuito, implantou-se um novo modelo de ensino, o Ensino Fundamental de nove anos, que apresenta duas fases com características próprias,

chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de seis a 10 anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de 11 a 14 anos.

O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, é necessário:

I O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e, IV O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (1996, p. 23).

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação e Parecer da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB n. 22/2009 e Resolução n. 1/2010.

Para demonstrar de maneira clara e objetiva desse nível de ensino, conforme a LDBN, o Ensino Fundamental está assim organizado:

ENSINO FUNDAMENTAL								
Anos iniciais				Anos finais				
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Responsabilidade do Município				Responsabilidade do Estado				

Fonte: MEC, 2004.

A proposta de aumentar para nove anos o Ensino Fundamental é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, ampliar a aprendizagem. Ressalta-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo. Por isso, é a associação de ambos que pode contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRSIL, MEC, 2004).

2.4 Plano Nacional de Educação – PNE

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.

Ressalta-se que a Constituição Federal de 1988, previu a necessidade de um plano, o artigo 214 da carta magna coloca que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público” o objetivo desse artigo consiste em,

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho;
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- (BRASIL, 1988).

A lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) o qual, com base na Emenda Constitucional n. 59/2009 que melhor qualificou o seu o papel, ao estabelecer sua duração como decenal (2014 a 2024) e aperfeiçoou seus objetivos. Além disso, previu a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, definiu diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas nas diferentes esferas federativas (município, estados e união) (BRASIL, PNE, 2014, p.9).

O segundo Plano Nacional de Educação em vigência representa uma vitória da sociedade brasileira, ao passo que,

Legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (BRASIL, PNE, 2014, p.23).

O PNE é constituído de 20 temas/metasp correspondentes, todavia, este estudo

concentra-se no tema 2 que discute o ensino fundamental e tem como meta,

universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, PNE, 2014, p. 33).

Ainda sobre o PNE, ao prever o tema/meta (2) que trata do Ensino Fundamental, elencou-se 13 estratégias que exemplificam quais ações devem ser executadas para auxiliar na efetivação dessa meta, vejamos quais são essas estratégias,

- 2.1. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o final do segundo ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;
- 2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;
- 2.3. criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos(as) alunos(as) do ensino fundamental;
- 2.4. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;
- 2.5. promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;
- 2.6. desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
- 2.7. disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;
- 2.8. promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos(as) alunos(as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e

difusão cultural;

2.9. incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10. estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11. desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12. oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13. promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional (BRASIL, PNE, 2014 p.51-53).

Araújo (2015) coloca que, a qualidade do ensino oferecida na rede pública de ensino é “extremamente baixa” e que persistem problemas de reprovação, evasão e abandono e conseqüentemente o atraso escolar. Em comparação com outros países da América Latina, o Brasil possui baixa escolaridade, ao considerar os anos de estudo.

Embora o PNE, bem como outras legislações que defendem a importância da educação na vida do indivíduo e que, apesar de constar na agenda da política educacional a universalização do ensino dos quatro aos 17 anos, Araújo (2015) entende que essa questão ainda é um desafio a ser vencido.

Cabe ressaltar a importância para o povo brasileiro que o Brasil tenha a educação como prevalência, e para tal necessita de investimentos expressivos nesse segmento. Silva e Leme (2017, p. 10) afirmam que, “é clara a falta de estímulo dos profissionais do setor educacional, principalmente por causa da má remuneração e falta de investimentos em qualificação profissional”. Além disso, colocam-se como obstáculos enfrentados pela Educação brasileira o baixo grau de aprendizagem, a evasão, o abandono, a dificuldade na permanência do aluno na escola (SILVA; LEME, 2017).

De acordo com Arelaro (2005) os resultados sinalizam que o desafio de qualidade hoje não pode ser enfrentado sem alterações profundas na agenda das políticas educacionais. Sobre isso, o autor discorre que;

o primeiro impasse do ensino fundamental público no Brasil diz respeito à necessidade de se criar um novo modelo de referência de

“qualidade escolar”, em que o ensino para todos possa significar, genuinamente, “ensino de qualidade para todos” (ARELARO, 2005).

O Censo Escolar de 2015 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional (INEP) aponta que, três milhões de crianças e jovens com idades entre 4 e 17 anos estão fora das salas de aula, os quais segundo o PNE, deveriam ser incluídos na rede pública de ensino até 2016, o que segundo Silva e Leme (2017) não ocorreu, e que, embora o PNE não obstante tenha sido intensamente discutido, ainda está longe de garantir a educação, como um direito social público.

2.5 Atraso escolar

Como já demonstrado nesse estudo, a educação é um direito previsto na Constituição Federal de 1988, a qual também determina a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, no entanto, autores como (FILHO e ARAÚJO, 2017) entendem que esse direito ainda não passou de escritos.

O atraso escolar decorre de diversos fatores e esse fenômeno remonta diversas décadas. Sobre esse assunto, a autora Maria Helena de Souza Patto (1996) coloca sobre reprovação e a evasão escolar que,

A escola pública de primeiro grau continua a assumir proporções inaceitáveis em plena década de 80. Esse problema revela-se muito mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica suas: estatística publicada na década de 30 já revelavam não só os altos índices de evasão e reprovação, mas o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro (PATTO, 1996, p. 1).

A autora acima mencionada, em sua obra a produção do fracasso escolar (1996) cita um estudo realizado por Moysés Kessel (1954) no qual aponta que, na década de 1940, do total de crianças que se matricularam pela primeira vez no primeiro ano, em 1945, apenas 4% concluíram o primário em 1948, sem reprovações; dos 96% restantes, metade não concluiu sequer o primeiro ano. Já na década de 70 a taxa de escolarização atingiu 67,4% na população de 7 a 14 anos de idade, esses últimos dados sinalizam para uma sensível melhora no panorama educacional brasileiro.

Questões como repetência evasão e abandono escolar dentre outras

constituem pano de fundo para o atraso escolar ou distorção série idade. Charlot (2000) entende que, da maneira que está sendo entendido o fracasso escolar, este passa a ser um problema para o qual se procuram soluções, e cita como exemplo a medicina que procura remédios para as doenças que acometem as populações.

a ideia de fracasso escolar tem atrativos, pois tornasse um elemento disponível para retratar os problemas que se apresentam na realidade educacional, nas salas de aulas ou nos estabelecimentos de ensino destaca que a questão do fracasso escolar remete para vários desafios enfrentados pela educação, para debates: “sobre o aprendizado, obviamente, também, sobre a eficácia dos docentes, sobre serviço público, sobre igualdade das ‘chances’, sobre recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania etc”. (CHARLOT, 2000, p. 14).

Autores como Gomes (1999) e Maitê e Arras (2015) consideram que o abandono escolar, é o ato abandonar, de deixar de estudar por um determinado período e retornar aos estudos tempos depois. Saraiva (2010) também considera que abandono é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, mas volta a se matricular no ano seguinte.

A situação de abandono escolar é frequentemente associada e até mesmo confundida com a evasão escolar. Porém, trata-se de situações educacionais distintas, pois, no caso do abandono, o aluno retorna à escola no ano seguinte, todavia para configurar uma situação de evasão escolar, é necessário que este aluno não volte a se matricular (SARAIVA, 2010).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) já em 1998 destacou a distinção entre abandono e evasão escolar, sendo que: “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema escolar (FILHO; ARAÚJO, 2017).

O fato é que, seja por meio do abandono, da repetência ou da evasão, todas culminam no atraso escolar e conseqüentemente na distorção série-idade.

Todas essas questões são articuladas de acordo com as condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, “carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a

garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica” (DOURADO, 2005, p. 5).

No intuito de reduzir o abandono escolar especialmente na educação básica, o governo federal tem implantado e implementado programas que incentivem a permanência dos alunos na escola. A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento individual, bem como para o progresso econômico e social do país, nessa lógica faz-se necessário que “governo, professores, família e população em geral se unam, e, assumam suas responsabilidades em relação a essa problemática tão séria e presente nos dias atuais” (AURIGLIETTI, 2014, p. 4).

O questionamento que nos inquieta e nos impulsiona consiste em compreender se a Constituição Federal de 1988, assim como outros documentos que também pontuam a educação como um direito, sendo assim, o que ocorre para a não permaneçam desses estudantes nas escolas?

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF em relatório de 2014 destacou que a maioria das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão é do sexo masculino, negra, vive em famílias de baixa renda e tem pais ou responsáveis com pouca escolaridade. E ainda, que quanto mais baixa a renda da família, menores são as taxas de frequência à escola. Por causa das dificuldades econômicas, “muitos estudantes acabam tendo que trabalhar para ajudar na renda familiar e muitas vezes isso os leva a abandonar os estudos” (2014, p. 6-7).

No entendimento de Radião (2015), a falta de acesso à escola, a evasão, a repetência e o abandono e conseqüentemente o atraso escolar constituem os principais problemas pelos quais se defrontam os sistemas educacionais atuais e, que tais problemas atingem, sobretudo, as primeiras séries do ensino fundamental, independente do grau de desenvolvimento dos países. Segundo o autor, esses problemas afetam basicamente as camadas vulneráveis da população. Nesse sentido, as políticas públicas tornam-se fundamentais nos primeiros anos do ensino, em função de sua missão de alfabetização.

As dificuldades surgem também do processo cultural, pois o fracasso e a evasão escolar acontecem quando não há estímulos para que suceda continuidade da aprendizagem.

Ratificamos essa particularidade de perfil dos alunos, por meio da fala de Santos ao expor o seguinte:

Os motivos mais comuns que fazem diminuir a frequência escolar do aluno são as seguintes. As doenças infantis, a distância da escola, migração das famílias, trabalhos infantis e pais que não tem a capacidade de educar seus filhos etc. e nisso o professor não têm influência, pois dependem das condições sociais, econômicas e culturais antes da ação da escola. O aluno que não tem frequência regular, não consegue acompanhar as matérias e torna-se um candidato a repetição. (SANTOS, 1966).

Faleiros e Faleiros (2007) também contribuem ao analisarem que uma das maneiras de agir na busca da redução da pobreza é propiciar mais e melhor educação às camadas pobres. Estudos recentes demonstram que o baixo índice de escolaridade da população gera e realimenta as desigualdades sociais e a concentração de renda. “Investir na educação básica é uma estratégia para reduzir as desigualdades e melhorar a qualidade de vida da população” (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 67).

Nos anos 80 a ideia de capital cultural foi adicionada nas pesquisas sobre o atraso escolar. Patto (1996 p.116) destaca a importância de se levar em conta o “significado sócio-cultural dos padrões de comportamento” das classes menos abastadas. A autora destaca ainda a diferença entre o estudante ideal, ou seja, aquele aluno limpo, sadio, disciplinado e inteligente, e, a realidade vivenciada pelas regiões de periferia, ou seja, aquele aluno sujo, doente, indisciplinado e pouco inteligente.

Questões como a relação entre aluno e professor, bem como a discriminação social presentes no ensino, também foram destaques nas pesquisas de Patto. Para a citada autora conhecer e refletir sobre a realidade social dos estudantes pode abrir caminho para novas teorias dentre elas a autora destaca a concepção dialética da totalidade social⁵. (PATTO, 1996 p. 117-118)

Apesar da expansão das escolas tanto em quantidade como também no acesso a elas pelas especialmente as populações desfavorecidas, ainda assim, a escola não conseguiu se modificar, inclusive reproduzindo as desigualdades sociais. A exclusão que anteriormente atingia quem não chegava à escola, atualmente atinge também os que nela chegam. (PATTO, 1996 p.119)

Os desdobramentos que permeiam o atraso escolar apresentam diversas questões como: a escola, o professor, o estudante, o Estado, a família e, sobretudo o meio em que esses contextos familiares são constituídos.

⁵ A totalidade não se identifica meramente como o todo: significa antes a “realidade como um todo estruturado dialético, no qual um fato qualquer (classes de fato, conjunto de fato) pode vir a ser racionalmente compreendido” (NETO e CARVALHO, 1996, p. 79)

Desse modo, olhar atentamente a essas questões e debruçar nas possíveis soluções a essas situações podem contribuir na melhoria do aproveitamento escolar dos estudantes e a partir de então reduzir os índices de atraso escolar no Brasil.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E BASE DE DADOS

É preciso saber que a ciência e a razão não têm a missão providencial de salvar a humanidade, porém, têm poderes absolutamente ambivalentes sobre o desenvolvimento futuro da humanidade.

Atualmente, não só estamos no momento crepuscular quando o pássaro de Minerva, ou seja, a sabedoria, levanta vôo, mas também num momento de trevas, aguardando pelo canto do galo que vai nos acordar. O canto do galo vai nos deixar alerta para o homem, para a vida e para a humanidade.

Morin, 2005.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Este capítulo dedica-se a descrever os procedimentos metodológicos. Inicialmente utilizamos da pesquisa bibliográfica, pois, de acordo com Cervo e Bervian (1996, p. 48), “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas”. Nesse mesmo sentido, Gil (2002, p. 44) define pesquisa bibliográfica “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. Assim, por meio da realização de pesquisa em livros, teses, dissertações e artigos nas diversas áreas do conhecimento, será formado o arcabouço teórico que dará sustentação a pesquisa.

Essa pesquisa também fará uso da estatística, definida por Fogaça (2010) como uma ciência que se dedica à coleta qualificada dos dados, a inferência, o processamento, a análise e a disseminação das informações. O autor ainda reforça que a análise estatística pode ser aplicada em praticamente todas as áreas de conhecimento, e pode ser dividida em duas grandes categorias: estatística descritiva e estatística inferencial.

Este estudo fará uso da estatística descritiva, com o objetivo de verificar a relação entre o abandono escolar e a questão social. Martins e Donaire (1988) também enfatizam que tal método se baseia no estudo de uma amostra da população, procurando inferir, induzir ou estimar as leis de comportamento da população da qual a amostra foi retirada.

Ainda sobre o método estatístico, Gil (2008 p. 17) refere-se como sendo importante auxílio para investigação nas ciências sociais. Para o autor, a utilização de testes estatísticos torna possível determinar, em termos numéricos “a probabilidade de acerto de determinada conclusão, bem como a margem de erro de um valor obtido”. Portanto, o método estatístico passa a caracterizar-se por razoável grau de precisão.

No que se refere à abordagem metodológica, essa pesquisa apresenta viés quali-quantitativo (qualitativo e quantitativo).

No que tange à abordagem qualitativa, nos dizeres de Minayo e Sanches (1993), esse tipo de abordagem busca o conhecimento de valores, crenças, representações e significados, o detalhamento e a exploração dos pontos centrais que se referem à problemática da pesquisa proposta.

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno, como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

Ainda de acordo com esse autor, é desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por,

uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc). (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

A pesquisa quantitativa, presente neste estudo, tem por função inferir os dados numéricos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no que diz respeito ao abandono escolar. Segundo Richardson (1999), a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

As pesquisas quantitativas privilegiam a tentativa de obter uma mensuração precisa, que permita comparar a frequência dos fenômenos. As qualitativas, por sua vez, pretendem obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade (CANO, 2012).

Contudo, Machado (2011) defende que os achados quantitativos e qualitativos sejam trabalhados em conjunto, visto que a utilização desses dois métodos, concomitantemente, possibilita uma compreensão aprofundada sobre determinados fenômenos.

Este estudo também fará uso de uma análise econométrica conforme descrito no tópico a seguir.

3.2 Modelo econômico e econométrico

Tendo como base a dimensão teórica de Becker (1993) que trata a respeito do capital humano a qual descreve a estimativa de modelo econômico, que tem por objetivo investigar questões sobre o desempenho escolar. Para Becker a racionalidade econômica se aplica a todos os comportamentos das pessoas.

Por exemplo, ele considera o núcleo familiar como uma pequena empresa (que faz análises de custo-benefício em termos de tempo e dinheiro), concluindo que à medida que a renda da família aumenta, os pais investem mais tempo e dinheiro na educação de seus filhos, além de limitar o tamanho do grupo familiar. Com base em Becker (1993) o modelo econômico a ser estimado será:

$$y = F(\mathbf{x}_c, \mathbf{x}_f) + \mathbf{u} \quad (1)$$

Onde: y é o atraso escolar, que assume valor *um* para as crianças com defasagem escolar e valor *zero* para aquelas sem defasagem.

Os vetores de variáveis explicativas foram: \mathbf{x}_c , que é o vetor das características individuais da criança, incluindo-se aí, variáveis de controle para as diferenças étnicas, de georreferenciamento, regionais e de sexo; \mathbf{x}_f representa o vetor das características familiares de cada criança; O termo \mathbf{u} é o erro aleatório, obedecendo às pressuposições usuais.

Dentre diversas pesquisas realizadas por estudiosos do assunto, e que, fizeram análises semelhantes a esta, proposta neste estudo tem-se que, o trabalho de Todd e Wolpin (2003) os quais discutiram um modelo teórico em que a decisão familiar de matricular e manter um filho na escola variava de um ano para o outro e dependia do conhecimento adquirido pelo filho ao longo de determinada série.

Pontili (2015) em seus estudos sobre os determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes do ensino médio na Região Sul do Brasil, traz como modelo a proposta de Becker (1991) o qual tem como principal contribuição o desenvolvimento de um ferramental teórico e matemático para a decisão em torno do aumento nos níveis de capital humano e que, a família é a principal responsável pelas decisões referente ao investimento em capital humano.

Ainda sobre o estudo citado no parágrafo anterior, as decisões sobre o investimento em seus filhos ocorrem a partir de duas principais condições: “a taxa de retorno do investimento em capital humano da criança e o altruísmo dos pais” (PONTILI, 2015 p 33).

Baseada na obra de Becker (1991), em que o autor afirma que pais “altruístas” estão dispostos a investir no capital humano de seus filhos, e que, quando estes percebem uma melhor situação e aproveitamento, ficam satisfeitos. Para esse autor, o altruísmo muda a natureza do convívio entre as pessoas e influencia os incentivos e as estratégias entre os indivíduos.

Ferrão, Beltrão e Santos (2002) também colocam que os dados de avaliação educacional contêm a mesma estrutura de agrupamento (que pode ser chamada de hierárquica ou multinível) da população onde são coletados. Para esses autores uma vez que os alunos se encontram “agrupados em turmas, as turmas em escolas, as escolas em municípios, e assim por diante” (FERRÃO, BELTRÃO E SANTOS, 2002 p. 496), a mensuração de cada unidade pode ter o propósito de captar as características de alunos, turmas e/ou professores e escolas.

Lembramos que, no caso deste estudo, o propósito é captar as características, especialmente, dos alunos de seis a 14 anos de idade, estudantes do ensino fundamental I e II e do chefe de família, ou seja, especificamente, ao ambiente externo ao escolar. No entanto, o modelo de regressão multinível incorpora naturalmente a estrutura hierárquica ou de agrupamento dos dados e, por conseguinte, da população em estudo.

A maioria dos estudos sobre os determinantes do desempenho escolar enfatiza a interação das esferas da família, escola e comunidade. Vejamos a contribuição de Neto, César e Riani (2003):

As variáveis na esfera da família mostram a importância do estoque educacional dos pais, suas condições econômicas e sua estrutura ocupacional, entre outras variáveis socioeconômicas, na

determinação do desempenho educacional dos filhos. Já as variáveis no nível das escolas e da comunidade indicam em que medida o contexto pode alterar o papel da condição socioeconômica dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. Este estudo pretende adotar as estimativas de modelo hierárquico para separar o nível familiar dos demais níveis. O papel da estrutura socioeconômica familiar será avaliado no nível individual, enquanto a oferta educacional será medida por variáveis de nível agregado (NETO, CÉSAR E RIANI, 2003 p. 402).

Observamos também que, na modelagem de dados educacionais, a aplicação de modelos de regressão multinível tem duas vantagens em relação a outros modelos: a primeira vantagem se refere ao fato de que, geralmente, são mais conservadoras; a segunda vantagem ocorre em razão de que, ao decompor a variância do erro segundo os níveis hierárquicos, esse modelo permite ao analista melhor compreensão e/ou explicação do processo que está a modelar. Além de permitir a correta análise de contexto, esse modelo trata as escolas como uma amostra extraída da população de todas as escolas, com determinada distribuição de probabilidade subjacente (FERRÃO, BELTRÃO E SANTOS, 2002).

Assim, propõem-se a estimativa do um modelo *Probit*, geralmente utilizado quando se tem variável dependente qualitativa, como afirma Greene (2003), sendo que neste caso a variável dependente refere-se à questão socioeconômica.

No Modelo *Probit*, a variável independente Y é dicotômica, ou seja, ela assume valor 1 ou 0, a partir de uma série de variáveis explicativas contínuas e/ou binárias. Neste caso, o objetivo é encontrar a probabilidade que algo aconteça, isto é, um valor positivo aumenta a probabilidade de ocorrência do evento e um valor negativo, diminui a probabilidade de ocorrência deste evento.

Assim, considerando que y é a variável dependente, a referida probabilidade pode ser representada da seguinte forma:

$y = 1$: se a criança ou adolescente atrasou-se na escola

$y = 0$: caso contrário

Dito de outra forma:

Probabilidade $(y_i/x_i)=1$, se a criança ou adolescente atrasou-se na escola

Probabilidade $(y_i/x_i)=0$, caso contrário

É importante salientar que, neste estudo, o efeito marginal do modelo *Probit*, referente ao efeito marginal destacamos que ele é definido como o impacto que uma mudança em x causa na probabilidade de $y_i = 1$ e é dado pela seguinte forma

funcional:

$$\frac{\partial E(Y)}{\partial X} = \phi(\beta'x) \cdot \beta \quad (2)$$

Ressaltamos que $\partial E(Y)/\partial X$ não é β como na regressão linear, mas é o produto do parâmetro de interesse pela função de densidade da distribuição normal. A rigor, a expressão (13) é válida para o caso de x representar uma variável contínua. Se a variável explanatória for uma binária, cujos valores são 0 ou 1, os efeitos marginais são obtidos por:

$$\text{Prob}(y = 1 | \bar{x}, d = 1) - \text{Prob}(y = 1 | \bar{x}, d = 0) \quad (3)$$

Logo, temos que, onde \bar{x} é a média de todas as outras variáveis e d é a variável explanatória binária.

Em que:

$x_i \Rightarrow$ variáveis contínuas (quantitativas)

$d_i \Rightarrow$ variáveis binárias ou *dummy*. (qualitativas)

3.3 Base de dados

Para atingir o objetivo proposto, optou-se pela base de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2015. Esta pesquisa é implementada e disseminada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso desta pesquisa, serão selecionadas pessoas com idades entre seis e 14 anos. Este sistema de pesquisas domiciliares foi implantado a partir de 1967, com a finalidade de produzir informações básicas que permitam estudar o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Destaca-se que a PNAD realizada no ano de 1992, além dos aspectos já contemplados – tais como: educação, trabalho, rendimento e habitação –, passaram a abranger temas suplementares como: migração, fecundidade e nupcialidade e os tópicos suplementares trabalho das crianças de cinco a nove anos de idade e ensino supletivo. No que se refere aos dados educacionais da população, a PNAD ampliou a inserção dessas informações a partir do ano de 1995, quando passou a considerar nas pesquisas os dados de toda a população. Desde então, a partir dos anos de 1996 e 1997, foram incluídos dados suplementares, tais como: mobilidade social; saúde; e

o tópico complementar trabalho das crianças de cinco a nove anos de idade.

Nos anos seguintes, a pesquisa sofreu diversas alterações, no que se refere ao aperfeiçoamento do sistema, inserindo novos dados sobre a população brasileira, quando então, a partir do ano de 2014, foram contemplados também na pesquisa temas sobre: mobilidade sócio-ocupacional, educação, qualificação profissional, acesso ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e acesso a programas de inclusão produtiva.

A pesquisa abrange a população residente nas unidades domiciliares, pois compreende um sistema de pesquisas por amostra de domicílios que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas e demográficas. Vale ressaltar que algumas com caráter permanente, tais como as características gerais da população alvo, é constituída pelos moradores em domicílios particulares permanentes pertencentes à área de abrangência geográfica da pesquisa e outras de caráter provisório. Foi definido como a abrangência geográfica todo o território nacional.

Em 2015, o Brasil tinha uma população estimada em 204.860.101 habitantes. (13,43%), ou seja, 27.505.282 de pessoas que tem entre seis e 14 anos. No período da educação compulsória (idade de seis a 14 anos) 98,87% das crianças que tinham de seis a 10 anos eram estudantes e 98,28% dos adolescentes com idade entre 11 e 14 anos. O abandono escolar na fase do ensino fundamental I era de 1,13% e na fase do ensino fundamental II era de 1,72%. Dado que a intenção dessa pesquisa é investigar o atraso escolar, optou-se por selecionar somente os estudantes que correspondem a uma população de 27.117.772 indivíduos.

Salientamos que, do total de estudantes, selecionou-se somente os que frequentavam o ensino regular do fundamental I e II. Além disso, para garantir que as variáveis relacionadas com a família não sejam endógenas (a mesma pessoa sendo responsável familiar e aluno) retirou-se da amostra aqueles estudantes que se declararam “pai”, “mãe” ou pertencentes a outras famílias, por fim, esta pesquisa considerou uma amostra de 45.298 pessoas o que conduz a uma população de 25.572.504 habitantes.

A variável atraso escolar foi criada respeitando-se a idade da criança. Neste caso se a criança tinha seis anos e estava no primeiro, segundo ou terceiro ano não havia problemas de atraso escolar. A criança com sete anos frequentando o segundo, terceiro ou quarto ano não estava atrasada na escola, mas, aquela que frequentava o

primeiro ano foi considerada em situação de atraso escolar. Para o caso da criança com oito anos, considerou-se atrasada aquela que frequentava o primeiro ou segundo ano do ensino fundamental, e assim, sucessivamente, até o cálculo do atraso escolar para o adolescente com 14 anos.

No banco de dados das crianças, também foram consideradas e selecionadas as variáveis de: sexo, idade, cor, se o estudante trabalha ou não, se está no ensino público ou privado, dados georreferenciais, ou seja, urbano ou rural e região de domicílio.

Além disso, foi criado um banco de dados separadamente no qual foram selecionadas as características do chefe de família, as quais foram transformadas em variáveis para comporem as estatísticas descritivas e análise econométrica. Tais variáveis foram: o sexo, a cor ou raça, a alfabetização, a escolarização e a renda do chefe de família.

O pacote estatístico utilizado foi o *Stata 13.0*⁶ e todas as estatísticas foram ponderadas pelo fator de expansão da amostra, o que permitiu fazer a análise para a população em questão.

⁶ O Software Stata 13.0 um pacote estatístico/econométrico, capaz de lidar com grandes bases de dados, cujos comandos baseiam-se em princípios de programação. Com o Stata o pesquisador é capaz de manipular, processar e analisar dados além de produzir gráficos de qualidade para publicações em relatórios ou trabalhos científicos e acadêmicos. A familiaridade com a linguagem é relativamente simples, podendo ser adquirida a partir da prática constante dos comandos (PROVÓPIO; FREGUGLIA, 2013, p. 4).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

"Queremos ter certezas e não dúvidas, resultados e não experiências, mas nem mesmo percebemos que as certezas só podem surgir através das dúvidas e os resultados somente através das experiências."

Carl Gustav Jung

Neste capítulo, apresentamos por meio de análise estatística os resultados e as discussões, referente ao atraso escolar, no ensino fundamental I e II no Brasil, salientamos que os dados foram extraídos da PNAD (2015) por meio do software Stata 13.0 e considerou estudantes de seis a 14 anos de idade.

As variáveis discutidas neste capítulo trazem as configurações do atraso escolar das regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro Oeste e Sul); o atraso escolar referente ao aspecto do sexo; o atraso escolar no que tange ao ensino público e privado; o atraso escolar em relação ao georreferenciamento (rural e urbano); o atraso escolar sob a ótica da raça ou cor (branca, amarela, preta, parda e indígena); o atraso escolar no âmbito do trabalho infantojuvenil, e, o atraso escolar no aspecto por idade.

Para melhor visualização das figuras, optamos pelas cores vermelha e azul, sendo que a cor vermelha representa o atraso escolar e a cor azul o não atraso escolar.

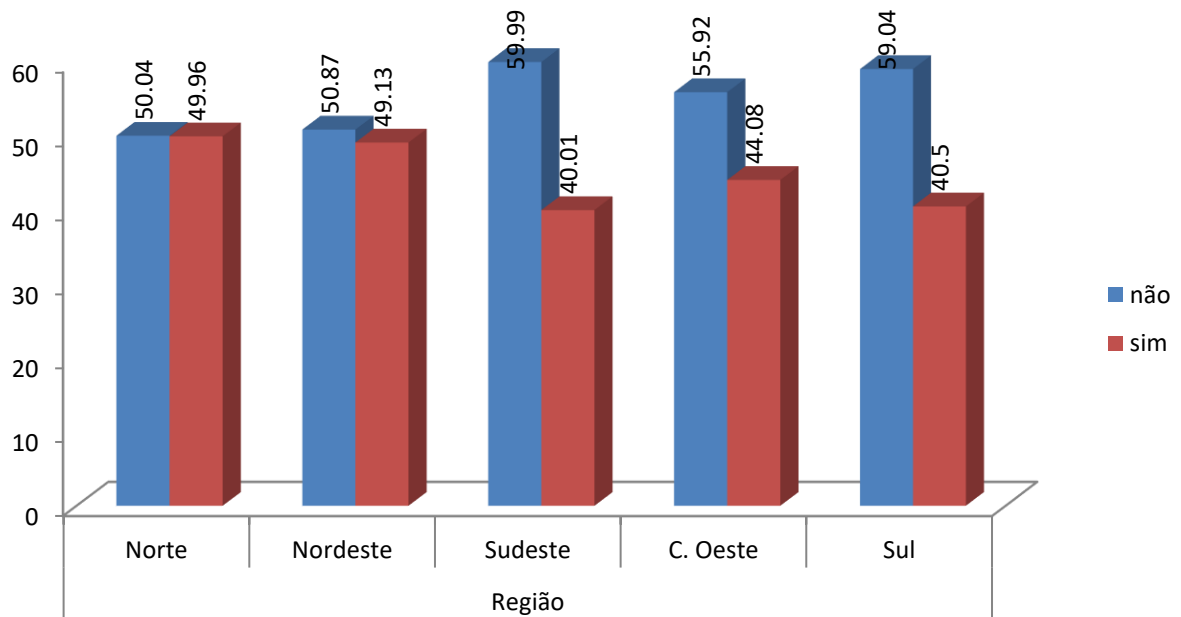
4.1 resultados da pesquisa

Dados do IBGE nos mostraram que em (04/10/2018) o Brasil contava com uma população estimada de 208.920.222 habitantes, com nascimento médio a cada 19 segundos. O Brasil segue, atualmente, a divisão regional estabelecida em 1970, que divide o país em cinco regiões: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste (BRASIL, IBGE 2018).

Abaixo, a figura 1 retrata o atraso escolar dessas cinco regiões, é importante salientar que, os dados apresentados além de identificar onde ocorre maior incidência

de atraso escolar, pode ainda direcionar políticas públicas regionais de superação ou minimização da ocorrência desse fenômeno.

Figura 1 – atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo as regiões – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

A Região Norte é composta pelos estados de Roraima, Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins. Está localizada entre o maciço das Guianas, ao norte; o Planalto Central, ao sul; a cordilheira dos Andes, a oeste; e o oceano Atlântico, a noroeste. Sua extensão territorial é de 3.853.397,2 km², sendo a maior região do Brasil, corresponde a aproximadamente 42% do território nacional. Possui uma população de cerca de 15,8 milhões de habitantes (BRASIL, 2018).

Ao analisarmos os resultados referentes ao atraso escolar das regiões brasileiras observamos que a Região Norte tem 50,04% de sua população com idade entre seis e 14 anos em situação ideal de idade escolar ao passo que 49,96% encontram-se em situação de atraso.

O Nordeste brasileiro é formado pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Sua área é de 1.554.257,0 km². Abriga uma população de aproximadamente 53.081.950 habitantes, esses estão distribuídos em nove estados. O grande número de cidades litorâneas

contribui para o desenvolvimento do turismo na região. Em relação à Região Nordeste, temos 50,87% dos estudantes em situação ideal escolar, e, em atraso 49,13% (BRASIL, 2018).

Os estados que formam a região Sudeste são: Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Situa-se na parte mais elevada do Planalto Atlântico, onde estão as serras da Mantiqueira, do Mar e do Espinhaço. Sua extensão territorial é de 924.511,3 km². Abriga uma população de 80.364.410 habitantes, correspondendo a aproximadamente 40% do contingente populacional brasileiro. A densidade demográfica é de 87 habitantes por quilômetro quadrado, é a região mais populosa e povoada do país. Na região sudeste, o percentual de estudantes em situação ideal escolar é de 59,99% contra 40,01% em situação de atraso (BRASIL, 2018).

A Região Centro-Oeste é composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal. Sua área é de 1.604.850 km², ocupando aproximadamente 18,8% do território do Brasil, tendo a segunda maior extensão territorial entre as regiões brasileiras, sendo menor apenas que a Região Norte. O centro-oeste apresenta um índice de 55,92% dos estudantes frequentando adequadamente a série escolar ao passo que 44,08% estão em atraso (BRASIL, 2018).

Já o Sul do Brasil é formado pelos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Sua extensão territorial é de 576.409,6 km². Sua população é estimada em 27,3 milhões de habitantes. Por fim, a Região Sul traz 59,50% de estudantes em idade ideal escolar e 40,50% em situação de atraso (BRASIL, IBGE – Brasil Escola, 2018).

A pesquisa nos revelou que a região Sudeste tem o melhor desempenho referente ao índice de compatibilidade entre a idade e série cursada nos estudantes do ensino fundamental I e II, seguida da Região Sul. Referente ao pior desempenho entre os alunos do ensino fundamental I e II, a pesquisa apontou que a Região Norte apresenta o maior índice de atraso escolar, seguido pela Região Nordeste.

Na característica idade, como demonstrado abaixo pela figura 2 nos revelou que, nos estudantes de seis anos de idade o índice de atraso escolar é zero, isto ocorre em razão de ser o ano inicial, ou seja, são aqueles que estão na primeira série do ensino fundamental, dessa maneira não é possível afirmar que ocorre atraso nessa idade.

Nos estudantes de sete anos de idade há um atraso escolar de 35,84%, ou seja, de cada 100 alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental apenas 64,16% passam para a segunda série (PNAD, 2015).

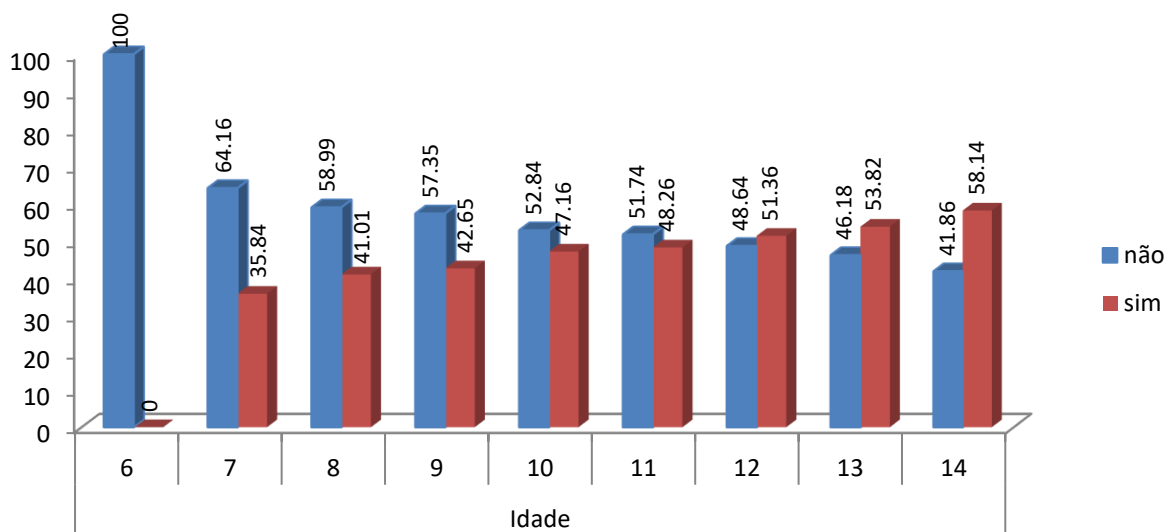
No tocante aos estudantes de oito anos de idade o atraso escolar aumenta para 41,01%, se compararmos aos estudantes de sete anos, há um aumento de 5,17% em apenas um ano, repercutindo negativamente na compatibilidade desse estudante estar com a idade correspondente a seria ideal.

Em se tratando da quarta série do ensino fundamental, ou seja, para aqueles estudantes com idade de nove anos o atraso escolar é de 42,65% ao passo que 57,35 não estão em situação de atraso, portanto em situação ideal entre a série cursada e a idade.

Sobre os anos finais do ensino fundamental, que compreende o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º série temos que, a 5º série a qual temos como referência a idade de 10 anos o índice de atraso escolar chega a 47,16%.

Nos estudantes da 6º série, a pesquisa nos revelou um atraso de 48,26%, ou seja, nos estudantes de 11 anos de idade o atraso escolar é de quase a metade do total de alunos. Outro aspecto que nos chamou a atenção é o fato de que a 6ª série é o ano em que o índice de atraso escolar é o mais baixo em relação aos anos anteriores.

Figura 2 – atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a idade – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

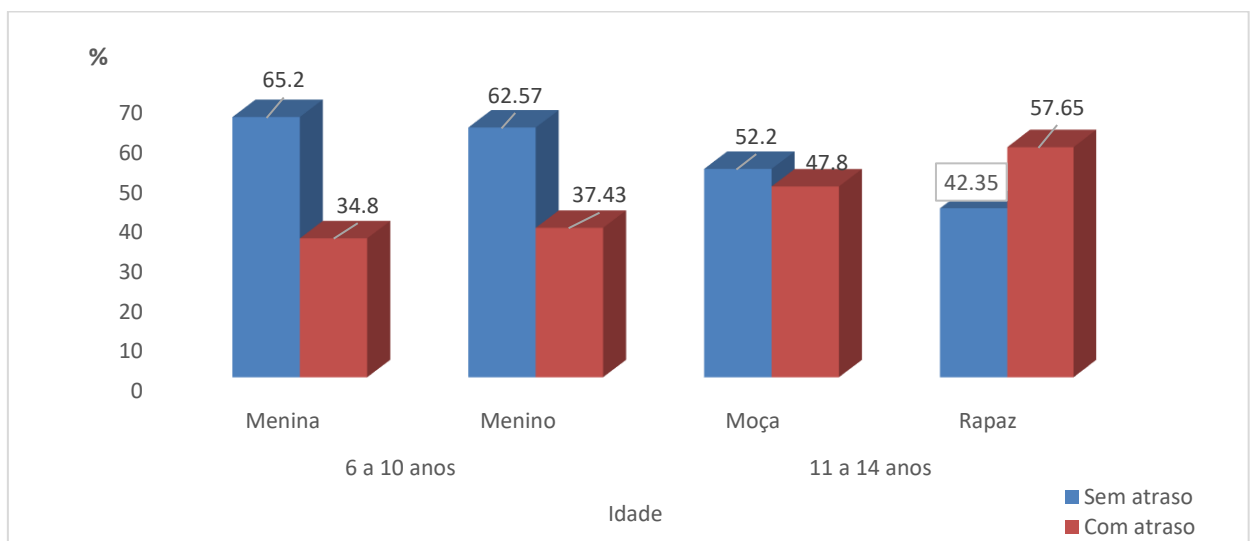
A pesquisa também mostrou que nos alunos de 12 anos de idade, ou seja, aqueles que deveriam frequentar a 7ª série, destes 51,36% não conseguiu concluir a referida série com sucesso. Observamos nesta série que o índice de atraso supera os 50%, dessa maneira temos que, aos 12 anos de idade mais da metade dos alunos encontram-se em situação de atraso escolar.

Na 8ª série do ensino fundamental, que pela legislação deveria ser para aqueles alunos de 13 anos de idade, observamos, ainda, que os índices continuam crescendo no aspecto atraso escolar. Vejamos: de cada 100 alunos que deveriam sair do 8ª série, apenas 46,18% vão para a 9ª série, logo temos 53,82% desses alunos em atraso escolar.

Por fim, o último ano do ensino fundamental destinado àqueles estudantes com 14 anos de idade o índice de atraso escolar chega a 58,14%. Outro aspecto importante a ser considerado refere-se ao sexo da criança ou do adolescente, vale esclarecer que de acordo com o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 são considerados crianças aqueles de zero a 12 anos incompletos, e, adolescentes aqueles de 12 a 18 anos.

A figura 3, apresentada abaixo nos proporciona um panorama sobre quantos alunos são do sexo feminino e quantos do sexo masculino, e em qual a ocorrência de atraso escolar é mais evidente, vejamos,

Figura 3 – atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o sexo – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

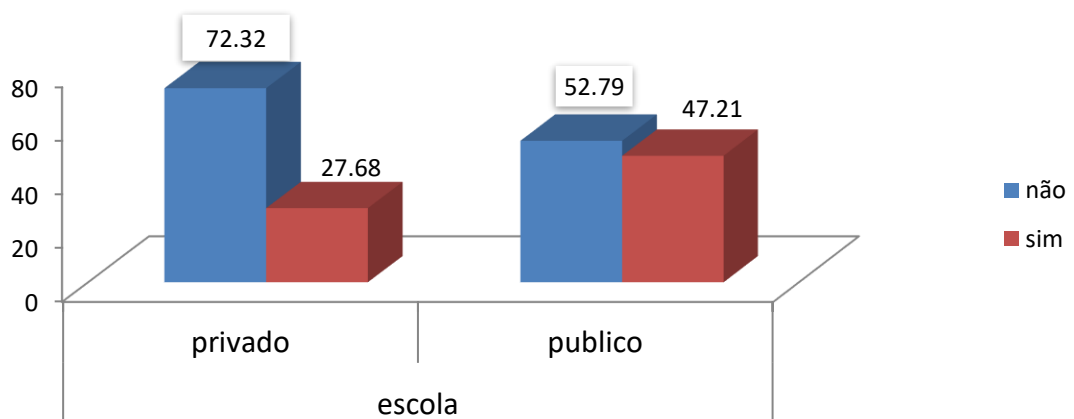
Referente ao sexo o gráfico acima nos indicam que, os estudantes do sexo feminino, ou seja, as alunas entre seis e 10 anos de idade somam 65,20% em idade escolar ideal, enquanto que 34,80% dessas meninas encontram-se em atraso escolar. A pesquisa também nos mostra que no caso dos meninos na mesma faixa etária, os dados são próximos aos das meninas, uma vez que 62,57% dos meninos estão em idade escolar ideal ao passo que 37,43% deles estão atrasados. No entanto, embora os dados entre meninos e meninas sejam próximos à incidência maior de atraso escolar ocorre nos alunos do sexo masculino.

No caso das meninas de 11 a 14 anos de idade 52,20% encontram-se em concordância referente à idade e série cursada, sendo que 47,80% encontram-se em atraso. Para os meninos dessa mesma faixa etária, temos 42,35% em situação ideal escolar e 57,65% em situação de atraso. Esses dados nos revelam ainda que, o atraso escolar ocorre com mais incidência nos meninos do que nas meninas. Além disso, aponta que, quanto mais idade o aluno tenha, maior o índice de atraso.

Esta pesquisa também procurou saber se o atraso escolar ocorre com mais frequência no ensino público ou no ensino privado, lembramos que, os dados se referem aos alunos com idade entre seis e 14 anos do ensino fundamental I e II.

Neste quesito a figura 4 demonstra que, no ensino privado o índice de atraso escolar é de 27,68% ao passo que no ensino público esse índice é de 47,21%. No que tange a compatibilidade entre idade e série escolar temos que no privado esse índice é de 72,32%, já no ensino público o índice é de 52,79%.

Figura 4 – atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o ensino público e privado – Brasil – 2015.



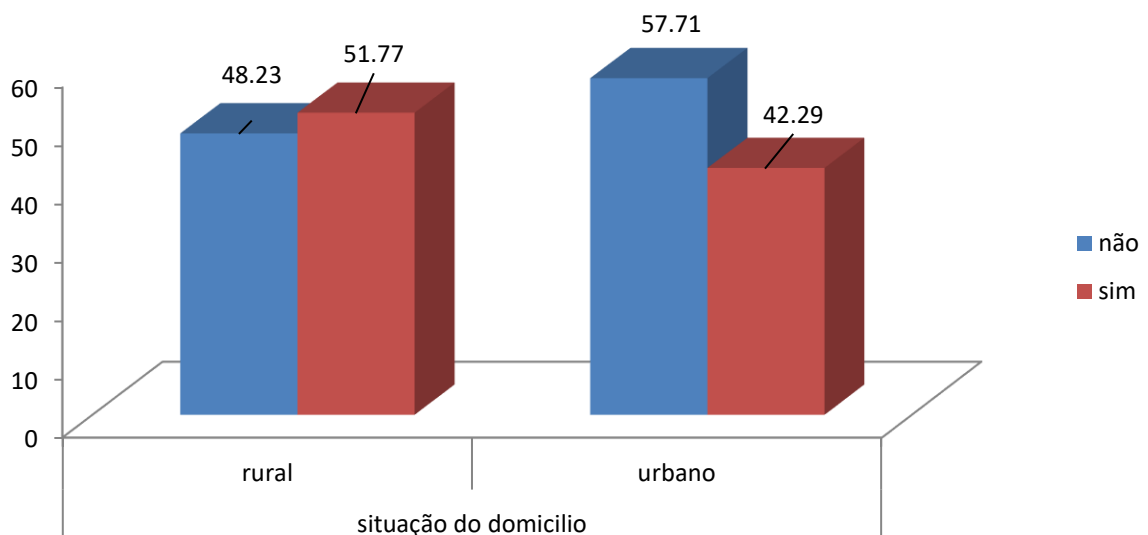
FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

Como podemos observar, os alunos da rede pública apresentam uma desvantagem de 19,53% de atraso em relação aos alunos que estão inseridos no ensino privado. De acordo com Sampaio e Guimarães (2009), a grande diferença de desempenho entre estudantes de escolas públicas e privadas levanta questões sobre suas causas e qual a magnitude desses fatores. Para esses autores questões sobre as condições sociodemográficas e cognitivas do estudante contribuem nos resultados podendo ser eles positivos ou negativos.

Esta pesquisa também procurou saber a ocorrência de atraso escolar relacionada ao georreferenciamento, ou seja, onde o atraso escolar é mais significativo: na área rural ou urbana?

A figura 5 abaixo nos revela que, para os estudantes que vivem na zona rural, o atraso escolar chega a 51,77% e, para os que residem na zona urbana, o índice de atraso corresponde a 42,29%. Na mesma medida, temos que os que residem na zona rural apresentam 48,23% de aproveitamento, no que diz respeito à série e idade, e, 57,71% dos que residem na área urbana conseguem ter o aproveitamento ideal esperado.

Figura 5 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o georreferenciamento – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

Dito de outra forma, a incompatibilidade entre série e idade ocorre com maior incidência nos alunos que residem na área rural.

A discussão entre o público e o privado na educação brasileira não é recente, Pinheiro (1996, p. 258) afirma que:

"No Brasil, após a década de 30, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram primordialmente interesses privados e não públicos".

Outra questão crucial a ser considerada, diz respeito ao baixo desempenho escolar, o qual contribui para o aumento do abandono e da evasão. Sobre essa questão num estudo realizado pelo Ministério da Educação (2003) sobre as "referências para uma política nacional de educação do campo", destacam-se dois fatores importantes a serem considerados, sendo eles, "o capital sociocultural e a qualidade da oferta" (MEC, 2003, p.10).

Tendo em vista a precariedade do capital sociocultural, consequência do desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida, realidade esta que se reflete nos índices de analfabetismo e de atraso escolar, a oferta de um ensino de qualidade e acessível a essa população se transforma em uma das ações prioritárias de políticas públicas para o resgate social dessa população.

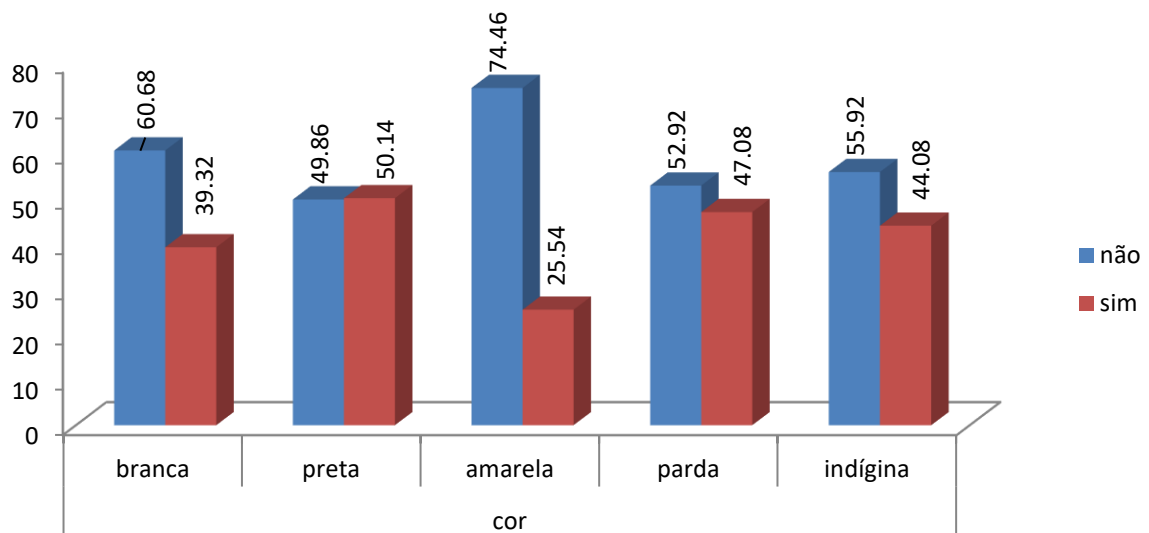
No entanto, no referido estudo, o MEC adverte que a educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo, mas que ela é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento. Podemos observar que a intersectorialidade, nesse caso, pode contribuir na superação ou diminuir tais dificuldades, à medida que as diversas políticas públicas se fizerem presentes efetivamente a essa população: sejam essas políticas públicas no âmbito municipal, estadual ou federal.

A partir da taxa de atraso escolar na área rural apresentada, este estudo nos revela um nível do desempenho escolar inferior ao da área urbana. Uma vez posta essa informação, cabe-nos destacar a dificuldade do sistema educacional em manter a frequência adequada do aluno em sala de aula, o que ocorre por diversos fatores, dentre eles: o transporte escolar precário, a distância entre o domicílio e a escola, bem como a necessidade de se trabalhar na lavoura para auxiliar os pais. "Se a falta de

sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural se mostra ainda mais grave” (MEC, 2003).

A presente pesquisa também quis saber qual o índice de atraso escolar em relação à variável cor ou raça dos estudantes. Dessa forma, a figura 6 revela o percentual de atraso escolar nos alunos que se declararam de cor ou raça: branca, preta, amarela, parda ou indígena.

Figura 6 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a cor ou raça – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

Como resultado, obtivemos que, no caso dos estudantes que se declararam brancos, o atraso escolar é de 39,32%; nos que se declaram na cor preta, 50,14% de atraso; no caso dos amarelos, 25,54% de atraso; referente à cor declarada parda, obtivemos 47,08% em atraso; e, dentre os declarados indígenas, o índice de atraso escolar é de 44,08%.

Logo, a incidência de incompatibilidade entre idade e série ocorre de maneira mais negativa entre os declarados negros, enquanto os que se declararam amarelos têm maior aproveitamento no que tange a essa compatibilidade.

Esses dados não são recentes e tem se repetido ao longo da história da educação, já em 1831, Fonseca (2007) verificou que dos dados do censo daquela época indicavam que, em Minas Gerais, por exemplo, os níveis ideais de ensino eram

de predomínio absoluto dos estudantes brancos, revelando que a questão racial já estava na base do sistema educacional naquele momento.

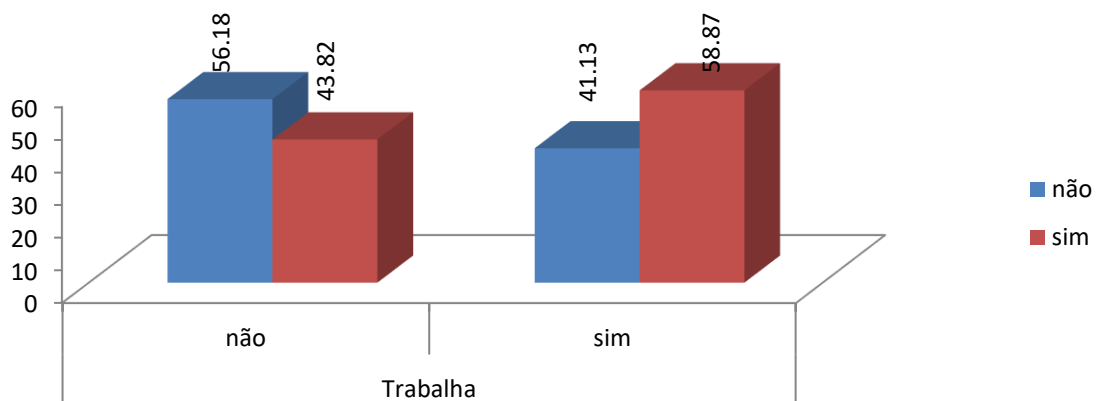
[...] as práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão de obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (FONSECA, 2002 p. 142).

Nos dias atuais, e, em solo do resultado desta variável, podemos verificar que a realidade dos alunos que se declaram negros ainda traz resquícios remontados de anos. Esse resultado nos revela ainda que as políticas públicas de inclusão racial ainda não foram suficientes para equiparar os seres humanos, como afirmado pela Constituição Federal de 1988: “todos iguais”, uma vez que, para os estudantes que se declararam de cor preta, o percentual de atraso escolar ocorre com maior incidência.

Dito de outra maneira, temos que mais da metade dos estudantes declarados de cor preta encontram-se em atraso escolar chegando a 50,14% de atraso ao passo que apenas 49,86% se encontram em idade-série compatível.

Dando sequência ao perfil dos estudantes do ensino fundamental I e II, a Figura 7 verifica a questão do atraso escolar sob a ótica do trabalho infantojuvenil.

Figura 7 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o trabalho infantojuvenil – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

No aspecto trabalho infantojuvenil, temos que, nos casos em que o estudante realiza alguma atividade laboral o atraso escolar é de 58,87%. Já nos estudantes que não exercem nenhuma atividade, o índice é de 43,82%. Logo, os estudantes que não trabalham têm aproveitamento de 56,18%. Em contrapartida, os que trabalham tem aproveitamento de 41,13%.

O trabalho infantojuvenil vem se destacando como uma expressão da questão social que atinge crianças e adolescentes, na maioria das vezes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em decorrência das desigualdades sociais acirradas pelo modelo de produção capitalista. Embora haja proibições e Leis específicas, ainda assim, é uma realidade bastante presente no Brasil.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), nem toda atividade desenvolvida por criança ou adolescente caracteriza-se como trabalho “infantojuvenil”. O termo é definido como o trabalho que priva as crianças de sua infância, seu potencial e sua dignidade e que é prejudicial ao seu desenvolvimento físico e mental.

De acordo com as Convenções da OIT nº 138 e nº 182:

É considerado trabalho infantil o trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima de admissão ao emprego/trabalho estabelecida no país; os trabalhos perigosos são considerados como Piores Forma de Trabalho Infantil e não devem ser realizados por crianças e adolescentes abaixo de 18 anos. Caracterizam-se como trabalho perigoso as atividades que por sua natureza, ou pelas condições em que se realizam, colocam em perigo o bem-estar físico, mental ou moral da criança. Essas atividades devem ser estabelecidas por cada país; também são consideradas como Piores Formas de Trabalho Infantil a escravidão, o tráfico de pessoas, o trabalho forçado e a utilização de crianças e adolescentes em conflitos armados, exploração sexual e tráfico de drogas.

O trabalho infantojuvenil está associado à inserção de crianças e adolescentes precocemente ao mundo do trabalho, realizando uma variedade de atividades, sejam no setor primário da economia (corte de cana, sisal, extração de carvão, colheitas dentre outras), no secundário (aprendizes na indústria em geral), no terciário (boys, babás, empregadas domésticas), na chamada economia informal (trabalho de rua, camelô, dentre outras), e até em ramos ilegais como prostituição e tráfico de drogas, entre outros (RODRIGUES; LIMA, 2007).

Um contexto comum no Brasil é o fato de que muitos pais acabam iniciando a vida precoce de seus filhos ao trabalho para ajudar no rendimento familiar, em

decorrência do desconhecimento gerado pela própria condição de pobreza e baixo nível educacional dos pais. Famílias pobres apresentam diversas dificuldades em sobreviver com os salários dos pais ou até mesmo o próprio desemprego dos mesmos, assim geralmente não veem outra saída a não ser, por colocar em risco a saúde, o desenvolvimento e possivelmente o futuro de seus filhos (REJANE; SANTOS, 2016).

Para as autoras Rejane e Santos (2016), as famílias muitas vezes nem percebem que são o pilar fundamental para a construção da identidade de autonomia e de proteção de seus filhos, seja no ambiente familiar, escolar ou na vida social, e acabam expondo seus filhos as mais diversas formas de trabalho. Compreender os elementos que articulam a formação humana é essencial para perceber as consequências e os impactos que o trabalho infantil causa no desenvolvimento da criança e do adolescente, que durante esse período de sua vida deixa de frequentar a escola, que é a sua primeira fonte cidadania, para trabalhar.

Segundo Dimentein (1994, p. 167) “quando uma criança deixa a escola, fonte primária de cidadania, ela vai para as ruas e só pode se transformar em mão de obra despreparada”. Ou seja, quando a criança, ou o adolescente, deixa de frequentar a escola, em decorrência do trabalho infantil, ela não terá uma boa formação profissional, e dará continuidade ao subemprego ou desemprego.

O autor destaca ainda, que a falta de instrução dos indivíduos, dificulta a vida das pessoas, e aumenta as dificuldades de sobrevivência desses sujeitos. Além disso, faz com que as empresas deixem de contratar pessoas despreparadas. Pois na atualidade, as empresas exigem trabalhadores que raciocine que tome decisões e avalie a qualidade do produto, não somente aquele operário que saiba simplesmente apertar botões em uma produção em série.

Dimenstein (1994) assegura que a educação não é apenas um a questão de cidadania. Mas que o nível do trabalhador possui uma relação direta com a produtividade, e com a riqueza do país. E a única forma de quebrar com esse círculo tenebroso é investir em educação. Porque uma pessoa instruída pode defender melhor os seus direitos e saber quais são suas obrigações.

Nesse sentido, concordamos com o autor ao enfatizar que o trabalho infantil concorre com a escola, porque as crianças e os adolescentes acabam deixando a escola para trabalhar, e comprometendo a sua formação, e o seu futuro. Em seguida tornando-se, adultos sem acesso a melhores condições de trabalho, que por sua vez,

gerarão crianças que por força da pobreza e da falta de instrução educacional, ficaram impedidas de ter acesso à escola, e a melhores condições de sobrevivência.

Com o intuito de buscar mais informações que corroborassem com esta pesquisa, traçamos um breve perfil também dos chefes de família do domicílio, estas informações contribuem à medida que desvela dentro de qual contexto familiar esses estudantes estão inseridos e como isso interfere de maneira positiva ou negativa sobre a compatibilidade entre a idade e a série cursada.

As variáveis discutidas nesse segundo bloco de análises trazem informações referentes ao sexo do chefe de família, o nível de alfabetização, à escolarização no aspecto do número de anos de estudo do chefe de família, bem como a cor ou raça destes responsáveis pelo lar. Também será traçada uma análise levando em conta a renda familiar *per capita*.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos motivos que nos levaram a optar por traçar o perfil do chefe de família, e, não apenas pai ou mãe. Conhecer a realidade atual, e, nesse caso especialmente o ambiente familiar e suas relações com o aprendizado escolar podem nos revelar questões importantes para compreender tais contextos e, com isso contribuir no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Existem legislações que tratam de assuntos familiares e escolares, tendo-se como exemplo a Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que a família deva desempenhar seu papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar. Desse modo, podemos afirmar que a família é fundamental na formação cultural e social de qualquer indivíduo. No entanto, a família através dos tempos vem passando por um profundo processo de transformação.

A família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da história e apresenta formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja (PRADO, 1981, p. 12).

Ao analisar a história, percebemos que, ao contrário de uma família ideal, o que encontramos são famílias que se constituíram mediante as circunstâncias econômicas, culturais e políticas sob as mais variadas formas. A família é a base da sociedade. Contudo, diante das mudanças pelas quais vem passando, vemos a instituição familiar se estruturando de forma diferente do modelo comum de tempos atrás.

O antigo padrão familiar, antes constituído por pai, mãe, filhos e outros membros, cujo comando centrava no patriarca e/ou matriarca, tem sido substituído por novas composições e/ou configurações familiares. Esses novos modelos consistem em arranjos e rearranjos familiares formados por casais vindos de outros relacionamentos com ou sem filhos, além de famílias compostas por homossexuais, e também as chamadas famílias monoparentais, dentre outras.

Vale destacar que, as mudanças sociais, políticas e econômicas das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim de famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade.

Mesmo com diferentes arranjos e rearranjos familiares que se sucederam e conviveram simultaneamente ao longo da história, as famílias ainda se constituem com a mesma finalidade, a de preservar a união monogâmica baseada em princípios éticos, pois o respeito ao outro é uma condição indispensável. Por outro lado, as mudanças, quando surgem para fortalecer ainda mais a instituição familiar, independentemente da forma como está constituída também deve ser reconhecida.

Por mais que a família se modifique através da história, ainda assim ela continua sendo um sistema de vínculos afetivos onde ocorre todo o processo de humanização do indivíduo. Esse vínculo afetivo contribui de forma positiva para o bom desempenho escolar do estudante.

Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar (MALDONADO, 1997, p. 11).

Podemos observar que a família possui papel decisivo na educação formal e informal e, além de refletir os problemas da sociedade, absorve valores éticos e humanitários aprofundando os laços de solidariedade. Portanto, é indispensável à participação da família na vida escolar dos filhos, à medida que a criança percebe o interesse de seus responsáveis, elas tendem a se sentir mais seguras e em consequência apresentam um melhor desempenho nas atividades escolares.

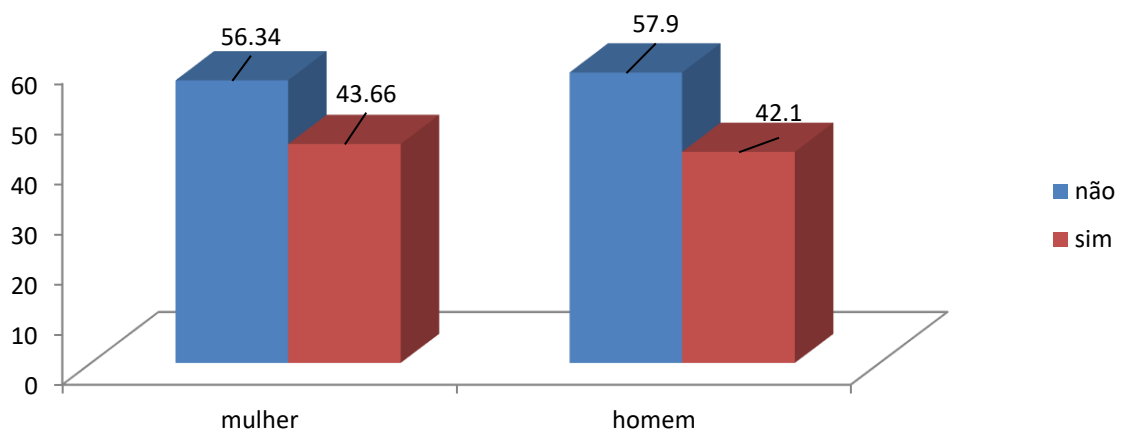
[...] a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos (FERNANDES, 2001, p. 42).

Podemos observar o quanto é primordial e indispensável que a família esteja em harmonia com a instituição escolar, uma vez que uma relação harmoniosa só pode enriquecer e facilitar o desempenho educacional dos estudantes. Além disso, independente do modelo familiar em que a criança ou adolescentes esteja inserido, seus responsáveis tem o dever de propiciar e assegurar amplo desenvolvimento aos seus dependentes.

Contudo, não podemos perder de vista a corresponsabilidade do Estado em dar condições para que, aquelas famílias que por si só não puderem fazê-lo, tenham apoio governamental.

Tendo então, sido esclarecido que a razão de optarmos pelo termo “chefe de família” ocorreu em virtude das novas configurações familiares, vejamos abaixo a figura 8, que trata da questão do sexo do chefe de família.

Figura 8 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo o sexo do chefe de família – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

Quando analisamos o atraso escolar dos estudantes do ensino fundamental de seis a 14 anos, na ótica do sexo do chefe de família temos que, quando o chefe de família é do sexo feminino ocorre um índice de atraso escolar maior na comparação com os casos em que o chefe de família é do sexo masculino.

Podemos observar que esse índice é bem próximo, pois, quando o chefe de família é a mulher o percentual de atraso é de 43,66% ao passo que quando o chefe de família é o homem esse índice é de 42,10%. Este resultado pode nos indicar que,

historicamente a mulher acumula diversas funções no ambiente familiar, dentre elas: cuidar dos filhos, da casa, dos compromissos escolares dos filhos e, principalmente se ela é a chefe da família, além das atribuições elencadas, ela também exerce atividade produtiva no mercado formal ou informal de trabalho.

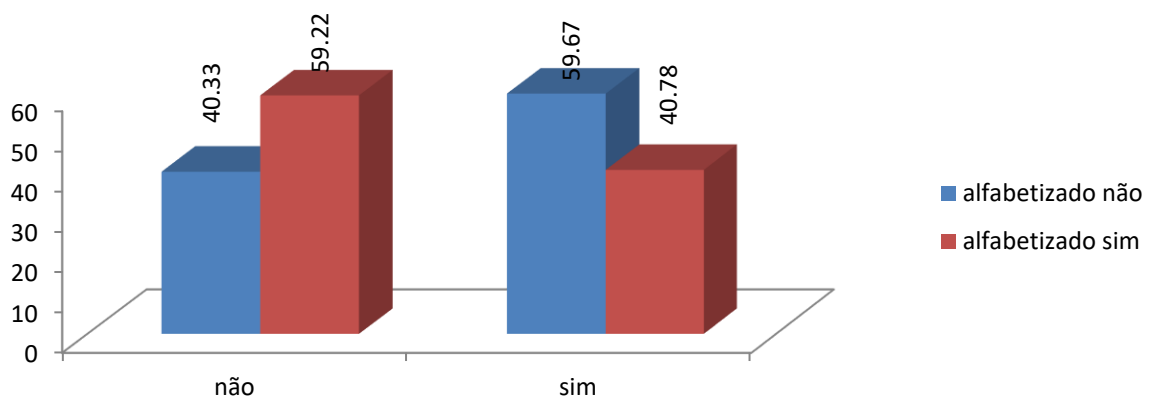
Ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar, Romanelli (2005), diz que, Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias.

Achado semelhante vemos em Pontili e Kassouf (2007), ao afirmarem que, em famílias chefiadas por mulheres, as chances de aumento no atraso escolar são maiores, do que nas chefiadas por homens. Isso ocorre devido à ausência da figura paterna, que obriga as mães a sustentarem a casa, tendo menos tempo para os filhos.

Também pode ocorrer que essas mães os coloquem para trabalhar, reduzindo o tempo disponível para as crianças estudarem (tanto em casa, quanto na escola). Tal situação contribui para levá-los à defasagem escolar.

A seguir a Figura 9 apresenta dados referentes ao atraso escolar segundo a alfabetização do chefe de família, onde se pode observar que, quando o chefe de família declarou ser alfabetizado o índice de atraso escolar de seus dependentes com idades de seis a 14 anos estudantes do ensino fundamental I e II, foi de 40,78% ao passo que, quando o chefe de família declarou não ser alfabetizado o índice de atraso desse mesmo público aumentou para 59,22%.

Figura 9 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a alfabetização do chefe de família – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

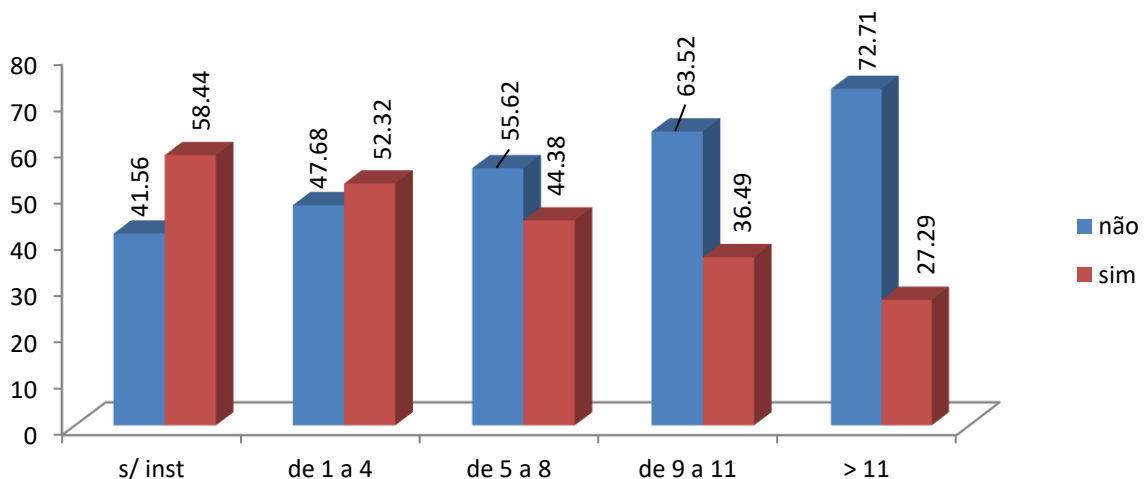
O grau de escolaridade dos pais tem influência direta sobre o aprendizado de seus filhos. Currie e Moretti (2003) apontam alguns aspectos que para eles são importantes canais que podem potencializar essa influência.

Chefes de família mais escolarizados têm rendimentos financeiros mais altos e, conseqüentemente, podem adquirir mais bens para o aprendizado de seus filhos; chefes de família mais escolarizados geralmente têm como parceiros pessoas com nível de escolaridade similar, o que potencializa o efeito da escolaridade familiar; chefes de família com maior grau de instrução tendem a comportar-se com mais expectativas em relação à escolaridade e ascensão dos filhos e chefes de família com maior grau instrução também tendem a possuir menos filhos (HANUSHEK, 1992; MARTELETO, 2004). Além disso, pais com maior grau de instrução têm mais contato com a realidade social e cultural, tornando-os potencialmente mais aptos para transmitir conhecimentos.

Na Figura 10 são explicitados os anos de estudo do chefe de família e qual a incidência de atraso escolar de seus dependentes, para cada período de escolaridade.

Assim temos que, no caso em que o chefe de família não tem nenhum ano de instrução, o atraso escolar é de 58,44% e quando o chefe de família tem de 1 a 4 anos de instrução o índice de atraso cai para 52,32%. Podemos observar nesse gráfico que, quando se aumenta os anos de estudo do chefe de família o índice de atraso escolar de seus dependentes diminui.

Figura 10 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a escolarização do chefe de família – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

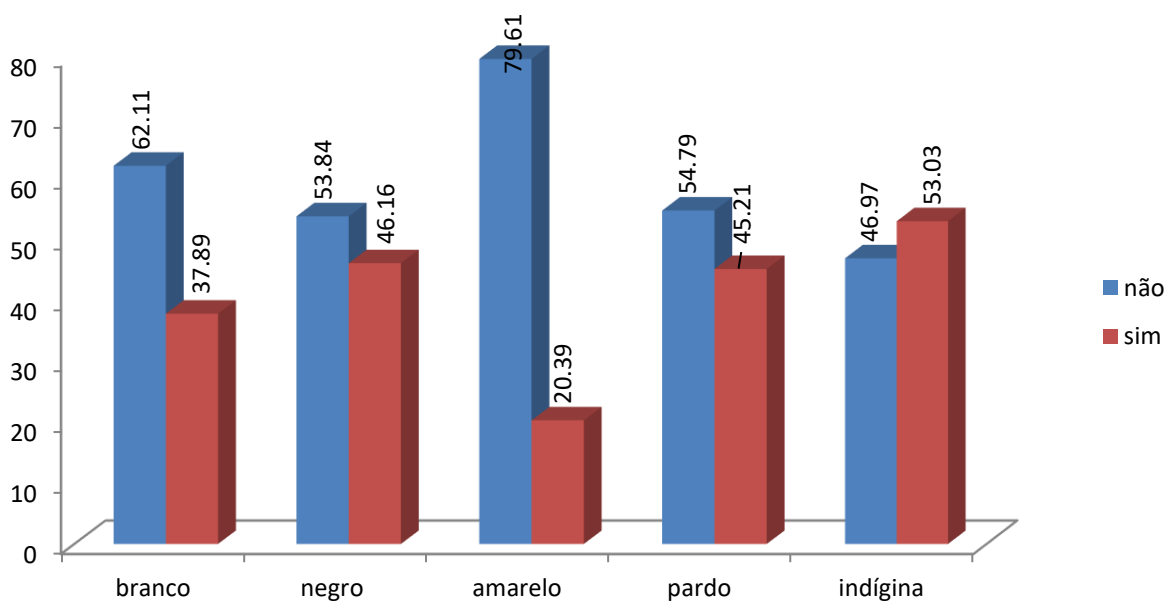
Referente à incidência e influência dos pais sobre seus filhos, Becker e Tomes (1979; 1986) foram precursores no modelo de comportamento familiar no processo de formação do indivíduo e, para esses autores, tanto a herança genética, quanto a decisão de investimento no capital humano dos filhos são determinantes para adquirir qualidades e habilidades.

Outro dado interessante constatado nesta pesquisa refere-se à cor do chefe de família, podendo-se observar, na figura 11, que quando temos o chefe de família de cor amarela o índice de atraso escolar é menor em comparação as demais cores, sendo a ocorrência de atraso escolar nos declarados amarelos de 20,39%.

Já, para os que se declararam indígenas observamos o maior índice de atraso escolar, que somam 53,03% dos chefes de família.

Considerando esse aspecto, temos que a sociedade brasileira é marcada pela diversidade étnico-racial, que caracteriza a composição de nossa população e nossa cultura. Mas, esta diferença também está expressa por meio da desigualdade social brasileira especialmente nos segmentos sociais e grupos étnico-raciais nos diversos espaços educacionais.

Figura 11 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a cor ou raça do chefe de família – Brasil – 2015.

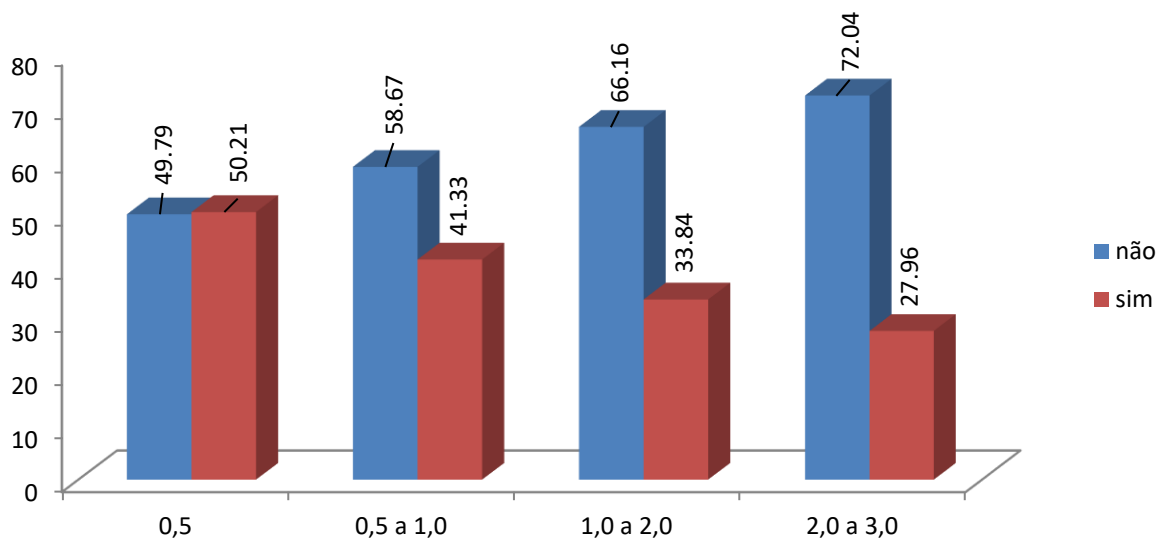


FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

Os resultados da Figura 11 evidenciam esta realidade, uma vez que para os chefes de família declarados brancos, 37,89% de seus dependentes estão em situação de atraso escolar, índice que aumenta para os declarados pardos (45,21%) e também para os declarados negros (46,16%). Em pior situação de atraso escolar estão os dependentes daqueles declarados indígenas, com 53,03%, ou seja, mais da metade dos estudantes.

Quando analisamos o atraso escolar pela ótica da renda familiar *per capita*, a Figura 12 mostra que, conforme a renda familiar aumenta, diminui o atraso escolar.

Figura 12 – Atraso escolar de crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos segundo a renda do chefe de família – Brasil – 2015.



FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados da PNAD/2015.

A renda *per capita* é a divisão dos rendimentos domiciliares pelo total dos moradores, vejamos os resultados apontados na tabela acima, quando a renda familiar *per capita* é de até meio salário mínimo, o atraso escolar é de 50,21%; ao elevar esta renda para um intervalo entre maior que meio, até um salário mínimo, o atraso escolar diminui para 41,33%.

No caso em que a renda familiar *per capita* é maior que um até três salários mínimos, temos uma redução no atraso escolar, para 33,84% e, finalmente, se a renda familiar *per capita* encontra-se no intervalo de maior que dois até três salários mínimos, temos 27,96% de atraso escolar entre os estudantes com idade entre sete

e 14 anos. Ou seja, quanto maior a renda familiar *per capita*, mais chance de o aluno ter aproveitamento escolar e, assim, diminuir a distorção série-idade.

Dados do IBGE divulgados em 2017 apontam que a média nacional de renda familiar per capita foi de R\$ 1.268,00, segundo cálculos com base nas informações da (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016 essa renda teria sido de R\$ 1.226,00 (IBGE, 2019).

Além disso, a referida pesquisa apontou que a renda familiar per capita mais alta foi registrada no Distrito Federal sendo de R\$ 2.548,00 enquanto a mais baixa era a do Maranhão que ficou em R\$ 597,00.

É notório que a sociedade trava uma eterna luta pela ascensão na escala social, melhores condições de vida, posição social, econômica, política pelo reconhecimento e estabilidade tão desejada pelas pessoas, no entanto, de acordo com Pochmann (2000) a sociedade capitalista convive desde sempre com graus de exclusão social.

Segundo Lamamoto (1997), a desigualdade social é a principal sequela do capitalismo, que acarreta na fome, na pobreza e na miséria dentre outros problemas da sociedade. Assim, uma pequena parte da sociedade mantém um nível de vida luxuoso e confortável, pois detém os meios de produção e acumulação de riquezas, e, conseqüentemente um vasto poder aquisitivo.

Na contraparte, a grande maioria da população vende a única coisa que possui para sobreviver, a sua força de trabalho, além disso, ainda vive à margem da sociedade, pois não acessa ou pouco acessa os bens e serviços produzidos socialmente, dentre eles a educação.

Yazbek (2001) ressalta que falar de pobreza é ir além de rendimentos financeiros. Para ela a pobreza não é apenas uma categoria econômica, não se expressando apenas pela carência de bens materiais. Pobreza é também uma categoria política que se traduz pela ausência de direitos, de possibilidades e de esperanças (YAZBEK, 2001, p. 8).

O acesso a outros direitos sejam eles sociais, econômicos, políticos dentre outros, só são ampliados à medida que as pessoas compreendem o verdadeiro significado de pobreza, pois ela não se restringe somente a bens materiais, mas também na perspectiva de ter seus direitos garantidos.

Nessa questão, temos também a contribuição de Soares (2002, p. 3), o qual foi responsável por um estudo sobre educação, pobreza e desigualdade no Brasil

contrastando as duas teorias mais comuns que correlacionam o nível de renda e educação: “a teoria do capital humano, que atribui à renda gerada pelo indivíduo a sua competência, que por sua vez é formada pela educação; e a teoria da reprodução”, na qual as diferenças de nível de renda já existentes na sociedade são reproduzidas pelo nível de escolaridade das pessoas.

Segundo o autor e conforme discutido no primeiro capítulo deste estudo, os dados demonstram uma forte correlação entre as duas variáveis e ambas as teorias são comprovadas por análises empíricas, mas esta forte correlação vem diminuindo ao longo do tempo, juntamente com a desigualdade social e com um aumento dos níveis educacionais.

Baseado nestas e em outras evidências, Soares (2002) defende que a teoria do capital humano oferece melhores explicações para os efeitos da escolaridade sobre o nível de renda observados no país, e afirma que a solução potencial para as desigualdades sociais no Brasil é a educação.

Diante do exposto, podemos destacar que o desenvolvimento humano, o capital humano e a educação interferem positiva ou negativamente na vida dos seres humanos na medida em que esses conhecimentos e a sua intensidade é aplicado na vida do estudante.

Percebemos que a relação entre esses componentes pode contribuir no que diz respeito a elevação no nível de escolaridade, aprendizagem, desenvolvimento humano e aquisição de qualidades e habilidades que potencializem o capital humano necessário a ascensão profissional e conseqüentemente a conquista de bem-estar.

4.2 Modelo Econométrico

Neste tópico serão apresentadas as estimativas do Modelo *Probit* para o atraso escolar de estudantes de seis a 14 anos de idade inseridos no ensino fundamental I e II, do Brasil, no ano 2015.

A Tabela 01, apresentada abaixo, descreve a média e desvio-padrão das variáveis que foram utilizadas na regressão. O desvio padrão é uma medida que expressa o grau de dispersão de um conjunto de dados. Ou seja, o desvio padrão indica o quanto um conjunto de dados é uniforme. Quanto mais próximo de zero esta estatística estiver, mais homogêneo são os dados.

Tabela 01: Média e desvio-padrão das variáveis a serem utilizadas no Modelo *Probit* – Brasil – 2015.

Variável	Média	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo
Atraso Escolar	0,4247	0,4943	0	1
Idade	10,1892	2,4705	6	14
Idade ao quadrado	109,9233	50,3184	36	196
Sexo (menino = 1)	0,5124	0,4999	0	1
Cor ou raça				
Branca	0,4260	0,4945	0	1
Preta	0,0584	0,2345	0	1
Amarela	0,0038	0,0555	0	1
Parda	0,5079	0,4994	0	1
Indígena	0,0047	0,6818	0	1
Georreferenciamento				
(urbana = 1)	0,7917	0,4062	0	1
Trabalha? (sim = 1)	0,1777	0,1321	0	1
Instituição de ensino (público = 1)	0,8319	0,3740	0	1
Características familiares				
Sexo do chefe de família (homem = 1)	0,7653	0,4239	0	1
Nº anos de estudo do chefe de família	0,7678	0,4425	0	15
Idade do chefe de família	0,4120	0,9988	17	94
Idade do chefe de família ao quadrado	0,1797	0,9357	289	8836
Logaritmo da renda familiar <i>per capita</i>	0,6088	0,1030	0	11.17977
Região de residência				
Sudeste	0,3730	0,4836	0	1
Norte	0,1075	0,3098	0	1
Nordeste	0,2963	0,4566	0	1
Sul	0,1394	0,3463	0	1
Centro-Oeste	0,0844	0,2775	0	1

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Nesta tabela, podemos constatar que 42,47% dos alunos de seis a 14 anos do Brasil, estudantes do ensino fundamental I e II encontram-se atrasados na escola. Dentre o público estudado, 51,24% é do sexo masculino e 48,76% do sexo feminino. Referente a cor ou raça, temos que 42,60% são brancos, 5,8% são da cor preta, 0,3% são amarelos, 50,79% são pardos e 0,4% são indígenas.

No aspecto do georreferenciamento, especificamente ao quantitativo de alunos que residem na área rural ou urbana, a tabela acima nos revela que 79,17% dos alunos de seis a 14 anos do Brasil, estudantes do ensino fundamental I e II residem na área urbana, de modo que 20,83% residem na área rural.

No que tange ao público estudado em relação ao trabalho infantojuvenil, a presente pesquisa nos esclarece que 17,17% desses alunos desempenham alguma atividade laboral. Já em relação ao ensino público e privado, temos que 83,19% das crianças e adolescentes entre seis e 14 anos de idade do país, encontram-se no ensino público e 17,81% estão inseridos no ensino privado.

Quando se trata do perfil familiar desses estudantes, temos que no aspecto chefe de família, este estudo nos revelou que os estudantes de seis a 14 anos de idade do Brasil cujo chefe de família é uma figura masculina chegam a 76,53%, logo as famílias chefiadas por mulheres chegam a 23,47%.

Nesse caso, podemos observar que, na maioria dos lares, a chefia masculina ainda é predominante. No entanto, podemos verificar que o percentual de lares chefiados por mulheres tem constante crescimento, o que pode ser explicado pelas transformações societárias e na estrutura familiar já comentada anteriormente.

Ao analisarmos os resultados na ótica dos anos de estudos do chefe de família, a pesquisa desvelou que, em média, os anos de estudo desses chefes é de 7,65 anos, o que nas regras atuais equivalem a, aproximadamente, o sétimo ano do ensino fundamental. No aspecto idade do chefe de família, os resultados obtidos demonstram que os chefes de famílias estudados têm em média 41,20 anos de idade.

A variável que se refere à renda familiar *per capita* foi transformada em *logaritmo*, com vistas a diminuir o desvio padrão da mesma. A média do *logaritmo* da renda familiar *per capita* foi de 0,61, mas a própria renda familiar *per capita*, antes de ser transformada em *logaritmo* apresentou média de R\$ 712,79. Ou seja, em média, cada membro de uma família brasileira, de estudantes, com idade entre sete e 14 anos, tem acesso a uma renda de R\$ 712,79. Entretanto, o valor mínimo da renda familiar *per capita* foi zero e o máximo foi R\$ 71.666, com desvio padrão de R\$ 1.135,51, o que indica uma elevada diferença de renda entre as famílias observadas.

Os resultados relativos às macrorregiões brasileiras demonstraram que a Região Sudeste concentra o maior número de alunos com idade entre seis e 14 anos, chegando a 37,30% desse público, seguida pela Região Nordeste com 29,63%. Em terceiro lugar, aparece a Região Sul, com 13,94%. Em quarto lugar, a Região Norte, com 10,75%. E, por fim, a Região Centro-Oeste, com 8,44%.

A tabela 02, apresentada abaixo, descreve o efeito marginal do modelo *Probit* para o atraso escolar dos estudantes do Ensino Fundamental I e II com idade entre seis e 14 anos de idade, esse modelo propõe-se em analisar a probabilidade de atraso

escolar, levando em conta a influência das variáveis explicativas escolhidas para a análise de regressão.

Tabela 02: Efeito Marginal do Modelo *Probit* para o Atraso Escolar – Brasil – 2015.

Variável	Efeito Marginal	Teste Z	Significância
Idade	0,2607	24,25	0,000
Idade ao quadrado	-0,0104	-19,83	0,000
Sexo (menino = 1)	0,0692	11,32	0,000
Cor ou raça (branca foi omitida)			
Preta	0,0420	3,12	0,002
Amarela	-0,1824	-3,02	0,002
Parda	0,0061	0,87	0,383
Indígena	0,0997	2,46	0,014
Georreferenciamento (urbana = 1)	-0,0003	-0,04	0,965
Trabalha? (sim = 1)	0,0074	0,34	0,094
Instituição de ensino (público = 1)	0,0944	9,66	0,000
Características familiares			
Sexo do chefe de família (homem = 1)	-0,0181	-2,48	0,013
Nº anos de estudo do chefe de família	-0,0135	-15,59	0,000
Idade do chefe de família	-0,0099	-5,28	0,000
Idade do chefe de família ao quadrado	0,0001	5,07	0,000
Logaritmo da renda familiar <i>per capita</i>	-0,0259	-6,68	0,000
Região de residência (Sudeste foi omitida)			
Norte	0,0620	6,70	0,000
Nordeste	0,0287	3,37	0,001
Sul	0,0099	0,93	0,352
Centro-Oeste	-0,01208	-1,18	0,237
Teste χ^2	2.953,18	-	0,000
Número de Observações		33.738	

Fonte: Resultados da pesquisa.

Podemos observar que os efeitos marginais das variáveis idade e idade ao quadrado, tidas como variáveis contínuas foram significativas e o sinal positivo para o efeito marginal da variável idade indica que, quanto maior a idade maior a chance de atraso escolar. No caso do sinal negativo da idade ao quadrado significa que, a probabilidade de atraso escolar aumenta até certo limite de idade e a partir deste limite volta a diminuir. Em análise preliminar desse resultado, temos que a idade limite nesse caso é de 13 anos. Em análise realizada para os estados de São Paulo e Pernambuco, Pontili (2005) também comprovou diferença significativa por idade, no atraso escolar de crianças inseridas no Ensino Fundamental. Para os dois estados, uma elevação na idade da criança apresentava um efeito exponencial sobre a probabilidade de atraso escolar.

A variável sexo corresponde a uma variável binária, e o sinal positivo nos indica

que os meninos têm maior probabilidade de atrasar-se na escola do que as meninas. A variável cor ou raça também é binária e a cor branca foi escolhida como padrão de referência. Com relação à cor preta e a raça indígena, o sinal positivo nos resultados de seus efeitos marginais indicam que, os alunos que se declararam de cor preta ou de raça indígena têm maior probabilidade de atrasar-se na escola em relação aos que se declararam de cor branca. Este vem ao encontro do apresentado e discutido na Figura 6.

No que tange ao efeito marginal para a cor amarela, o sinal negativo indica que os alunos que se declaram de cor amarela têm menor probabilidade de atrasar-se na escola, quando comparados aos brancos. O efeito marginal para a cor parda não foi analisado em razão de não ter apresentado resultado significativo. Quanto ao efeito marginal para a variável que indica o georreferenciamento também não foi analisado devido a seus resultados não terem sido significativos.

Quanto ao trabalho infantojuvenil, temos que, o sinal negativo do efeito marginal indica que as crianças e adolescentes que exercem alguma atividade laboral tem maior probabilidade de atrasar-se na escola. Como esperado, resultado semelhante ocorreu no gráfico da figura 6, o qual também aponta que as crianças e adolescentes que trabalham se atrasam na escola com maior incidência. Na mesma direção de análise Campos e Francischini (2003), destacam que;

[...] as famílias, submetidas às mais duras condições de vida, ao buscarem em estratégias como o trabalho das crianças a mitigação dos seus males, por um lado aprofundam a miséria em que vivem e, por outro, garantem a base para a reprodução do mesmo quadro. [...] assim, o contexto de pobreza em que estão inseridas as famílias forja um discurso de justificação da inserção precoce no trabalho, naturalizando-o, discurso que tanto serve para negar os evidentes prejuízos às crianças quanto afirmar a importância do emprego delas pelos capitalistas (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003, p. 122).

Nesse sentido, compreendemos que em decorrência ao pouco nível de instrução educacional e às precárias condições de vida que essas famílias vivem, acaba naturalizando o discurso do trabalho infantil, entendendo como uma situação normal. Assim, não se dão conta de que estão reforçando o círculo vicioso de perpetuação da desigualdade.

Outros aspectos evidenciados pelos autores Campos e Francischini (2003), em relação a precocidade com que as crianças são inseridas no trabalho, é a debilitação física dessas crianças e adolescentes, a fadiga e a falta de disposição e de tempo

para os estudos e a realização de outras atividades, também os altos índices de déficit de atenção e desconcentração na aprendizagem, além das restrições às possibilidades de relações sociais que esses indivíduos terão quando tornarem se adultos.

Conforme as considerações acima dos autores, percebemos os impactos e as exclusões que o trabalho infantil causa nesses sujeitos. Destaca-se assim, os danos irremediáveis à saúde, o comprometimento no processo de escolarização, além das privações às brincadeiras, cuja atividade é a que mais contribui para o desenvolvimento saudável de aspectos físicos, cognitivos e sociais, dessas crianças e adolescentes.

Também evidenciamos que o trabalho infantil causa certas exclusões na vida desses indivíduos. Na infância ao ser impedida de brincar em decorrência da atividade que exerce, a criança deixa de desenvolver as suas potencialidades, porque está no trabalho. Possivelmente, quando se tornar adulto, não conseguirá bons empregos porque não se qualificou e não se preparou, ficará sempre na informalidade. Por fim, quando chegar à velhice, terá dificuldades para se aposentar, porque sempre trabalhou na informalidade e não contribuiu para a previdência social, ficando assim a mercê de políticas públicas seletivas e focalizadas.

Por isso compreendemos que para tirar as crianças e os adolescentes dessa situação de trabalho infantil é necessário o investimento na estrutura de assistência social, nas instituições educacionais e nos programas de geração de emprego, os quais precisam estar mais conectados e mais integrados ao Ministério do Trabalho, reforçando o processo de investigação e a erradicação dessas situações.

Ao analisarmos o efeito marginal da variável ensino público e privado, temos que, em virtude do sinal positivo para seu efeito marginal, os alunos do ensino público têm maior probabilidade de atrasar-se na escola em relação aos inseridos no ensino privado. Sampaio e Guimarães (2009) colocam que o desempenho dos alunos da rede pública é inferior ao desempenho dos alunos da rede privada. Isso ocorre por diversos fatores, dentre eles o fato de o aluno estudar em escola paga, o que já é reflexo de uma melhor condição econômica da família, a qual, possivelmente, está correlacionada com o nível de instrução dos pais.

As características do chefe de família também foram analisadas pela ótica do efeito marginal, e, no caso da variável sexo (variável binária), tem-se que, quando o chefe de família é do sexo feminino, a incidência de atraso escolar é maior, em relação

às famílias cujos responsáveis são do sexo masculino.

Sobre a questão da Família temos que, a ideia dominante de que a família estaria presente como uma instituição eterna, cujas relações definidas naturalmente em especial a maternidade levariam o bom termo os processos de socialização e proteção de seus membros, vai sendo pouco a pouco abandonada.

Neste sentido, a família inspira cuidados em vista dos impactos sociais oriundos do processo de mudanças econômicas e sociais inseridos no contexto da sociedade capitalista, e pelo modelo político econômico do Estado que passou a seguir o receituário neoliberal promovendo a inserção da economia numa ordem globalizada, a privatização e redução dos gastos sociais. Esses impactos que influenciam a realidade estrutural das famílias que é marcada pelas desigualdades sociais, políticas econômicas com impactos negativos sobre as condições estruturais da produção e do mercado de trabalho.

Em decorrência desses fatores, as famílias são as que mais sofrem influências tanto em sua forma de organização social, cultural, de convivência, como nos aspectos sociopolítico e econômico. O esforço delas para garantia de sua sobrevivência é atingido pelos grandes impactos sociais como o desemprego, moradia precária e insalubre, má alimentação, ausência de direitos, insegurança, violência e por outras expressões da “Questão Social”⁷, ameaçadoras de sua vida.

A situação das famílias é caracterizada também por problemas sociais de natureza diversa, como atentados frequentes aos direitos humanos, exploração e abuso, barreiras econômicas sociais e culturais ao desenvolvimento integral de seus membros. Na realidade contemporânea vive-se um tempo de crises éticas, política, social e existencial, por isso, vai sendo priorizada a questão dos valores familiares, uma vez que a família apresenta-se como o primeiro lugar social.

A família brasileira, em meio as discussões sobre a sua desagregação ou enfraquecimento, está presente e permanece enquanto espaço privilegiado de socialização, de prática de tolerância e divisão de responsabilidades de busca coletiva de estratégias de sobrevivência e lugar inicial para o exercício da cidadania sob o parâmetro da

⁷ Por questão social entende-se o conjunto das refrações produzidas pelo modo de produção capitalista que para se produzir e reproduzir destitui uma grande parcela majoritária da população do acesso à riqueza social, o que na formação social brasileira tem alcançado o limite da iniquidade. Somente em fins do século XIX, em face da organização política dos trabalhadores em nível mundial, passou a ser reconhecida e enfrentada pelo Estado (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003 p.24).

igualdade, do respeito e dos direitos humanos. A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais (FERRARI e KALOUSTIAN, 2004, p.11).

Ao pertencer a um grupo familiar, não se pode desconsiderar o vínculo afetivo que essa carrega desde o seu nascimento em seu modo de ser e de agir. A família é o espaço privilegiado na história da humanidade, na qual se aprende a ser e a conviver, independentemente das configurações de suas formas distintas de organização.

Como já mencionado neste estudo as famílias a partir dos anos 90 assumiram uma variedade de formas e arranjos, e exigiram novas mudanças conceituais e jurídicas. No caso da monoparentalidade destacamos o papel da mulher na chefia das famílias, pois elas mudaram suas vidas em ritmo acelerado compartilharam com os homens a responsabilidade de prover a família e quando necessário assumir essa tarefa sozinhas.

Segundo Butto (1998, p.72), “[...] o aumento da chefia familiar entre as mulheres estão diretamente ligados à pobreza”. Geralmente a maioria das famílias chefiada por mulheres é predominantemente oriunda das classes de baixa renda e estas mulheres possuem baixa escolaridade e poucas oportunidades, sua remuneração no mercado de trabalho é mais baixa muitas vezes do que a dos homens; também possui vários filhos e poucos adultos para auxiliar a renda familiar.

Sobre essa questão Butto (1998) coloca que:

As mulheres tornaram-se responsáveis pela administração dos recursos internos disponíveis na família para resistir as carências decorrentes das crises econômicas e da ausência do marido-pai. Por meio de redes referenciadas nas mulheres (tias, sogras, avôs entre outras), definem-se as estratégias e padrões de sobrevivência das famílias (Butto, 1998, p.74).

As mulheres além das atividades domésticas incluíram a questão do trabalho remunerado fora do lar para auxiliar no sustento da casa, uma característica presente

nas famílias chefiadas por mulheres onde também há solidariedade grupal do gênero feminino nos momentos de dificuldades.

Segundo CARVALHO (2002), as expressões da vida no mundo cotidiano das mulheres responsáveis por famílias monoparentais são compostas por múltiplas expressões do cotidiano, é farto de dificuldades e para enfrentá-los utiliza-se de diferentes estratégias para suprir as necessidades básicas; travando assim uma luta pela sobrevivência.

O cotidiano é a vida de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica [...] não existe vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade. O cotidiano está presente em todas as esferas da vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações, etc. (CARVALHO, 2002, p.24)

A vida cotidiana, portanto, se insere na história, se modifica e modifica também as relações sociais, já que as pessoas nascem inseridas em sua cotidianidade e seu crescimento pessoal e social. É o espaço de conquistas de habilidade, apropriação das coisas, enfim, de relações sociais e reprodução social. Portanto, considera-se a mulher no contexto da família monoparental, que é uma família composta muitas vezes por várias pessoas sem a presença do cônjuge ou companheiro.

É relevante esclarecer que a monoparentalidade não ocorre apenas quando a chefia do grupo familiar é atribuído apenas a mulher, a monoparentalidade pode ocorrer também quando o homem é o único responsável pelos cuidados e manutenção desse grupo familiar. Além disso, estudos recentes abordam que a monoparentalidade pode ocorrer com tios, avós e irmãos, a chamada família extensa.

Já no tocante a variável, anos de estudo do chefe de família, que é uma variável contínua o resultado (-0,0134) indica que a cada ano de estudo do chefe de família a probabilidade de o dependente atrasar-se na escola diminui. Esse resultado nos traz a informação de que crianças e adolescentes com chefes de família mais escolarizados têm maiores chances de alcançar o desempenho ideal na escola. Segundo Honda (2007), pais que tem maior grau de instrução terão crianças também com maior nível educacional. Para esta autora, são os pais os responsáveis por transmitir “heranças culturais, padrões de comportamento especialmente maior comprometimento com hábitos escolares” (HONDA, 2007, p. 20).

O sinal positivo no quesito idade do chefe de família quer dizer que quanto

maior a idade do chefe de família menor a probabilidade de atraso escolar. Em análise preliminar, assim como no caso da variável idade do estudante, a idade limite é de 49 anos, ou seja, após essa idade o atraso escolar começa a aumentar a incidência. Esse dado nos revela que nos casos dos chefes de família jovens e nos casos dos chefes de família idosos a incidência de atraso escolar é maior.

Para o caso das macrorregiões brasileiras os resultados para as regiões Sul e Centro-Oeste não foram estatisticamente significativos. Em relação às regiões Norte e Nordeste, o efeito marginal demonstrou que há mais atraso escolar nessas regiões do que na Região Sudeste, a qual foi omitida para fins de comparação. Este resultado reforça o exposto na Figura 1, em que ficou evidenciada a maior porcentagem de crianças e adolescentes em situação de atraso escolar nas regiões Norte e Nordeste, quando comparado com a Região Sudeste.

Os resultados da variável contínua que indica o *logaritmo* da renda familiar *per capita* indicam que, quanto menor a renda familiar, maior a chance de atraso escolar, conseqüentemente, quanto maior a renda familiar menor a probabilidade de atraso escolar. No caso das famílias com renda mais elevada, o poder aquisitivo aumenta e, assim, as possibilidades de melhores condições de vida também aumentam.

Esse fato faz com que os estudantes oriundos desses contextos familiares apresentem melhores resultados, uma vez que acessam com mais frequência bens e serviços. Nesse sentido, melhorar a renda familiar dos chefes de família pode contribuir para minimizar o atraso escolar dos estudantes em contextos vulneráveis economicamente.

A renda familiar, muito frequentemente chamada de capital econômico, é a primeira característica que deve ser considerada em estudos da influência da família no desempenho do estudante, principalmente em países como o Brasil, onde prevalecem altos graus de desigualdade de renda.

Sobre essa questão, Langoni (1973) ressaltou a importância da educação como fator explicativo para a desigualdade de renda brasileira. Segundo ele, parte do aumento da desigualdade no Brasil entre 1960 e 1970 ocorreu devido ao aumento na demanda por trabalhadores qualificados vinculados à industrialização. O arcabouço de tal conclusão ocorreu a partir da amostra das rendas individuais extraídas do Censo Demográfico de 1970, que analisou o perfil da distribuição da renda no Brasil.

No Brasil, a desigualdade na escolarização da população é um dos principais fatores que explicam a desigualdade na distribuição de renda. De acordo com Bagolin

e Porto Júnior (2003), um ano adicional de escolaridade no Brasil implica em valorização salarial elevada o que, aliado à escassez de mão de obra qualificada, contribui para concentração de renda pessoal no país.

A concentração de renda no Brasil é cada vez mais evidente sobre o capital. Desse contexto é que decorrem situações que demandam ações do Estado no intuito de proteger a classe trabalhadora e que passam por problemas de desemprego, desemprego estrutural, pela informalidade ou pela precarização do seu trabalho, ampliando e disseminando a pobreza (SILVA; YASBEK; GIONANNI, 2004)

Com a queda do emprego gera-se uma sociedade marcada pela dualidade que segundo Silva, Yasbek e Giovanni (2004) é composto, de um lado, por pessoas muito bem empregadas, e, de outro, por um contingente mais amplo de pessoas desempregadas ou em trabalhos precários e instáveis, fazendo com que o desenho tradicional do Welfare State⁸ ou do atual seguro social, constituído pela Constituição Federal de 1988 não tenham conseguido cumprir com seu propósito e assegurar os mínimos sociais⁹ as pessoas.

Nesse ínterim as políticas públicas e ou as políticas sociais tem papel fundamental na superação ou minimização das mazelas sociais que acomete grande parte da população brasileira. Em consonância Behring (2002 p. 28) afirma que essas políticas devem capazes de “superar ou reduzir” as vulnerabilidades das pessoas.

Toda política pública é uma forma de intervenção na realidade social, envolvendo diferentes sujeitos, portanto, condicionada por interesses e expectativas em torno de recursos. Pode também ser concebida como um conjunto de ações ou omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos e sociais.

Seu desenvolvimento se expressa por momentos articulados e, muitas vezes concomitantes e interdependentes, que comportam sequências de ações em forma de respostas, mais ou menos institucionalizadas, as situações consideradas

⁸ O conceito de Welfare State ou Estado de Bem Estar Social é baseado em uma ideia de que o homem possui direitos indissociáveis a sua existência enquanto cidadão, estes direitos são direitos sociais. De acordo com esta concepção, todo o indivíduo tem o direito, desde seu nascimento, a um conjunto de bens e serviços que devem lhe serem oferecidos e garantidos de forma direta através do ESTADO, ou indiretamente, desde que o Estado exerça seu papel de regulamentar isso dentro da própria sociedade civil (HEIN, 1997).

⁹ Mínimos sociais são padrões de vida estabelecidos, referenciados na qualidade de vida média presente em cada sociedade. São mutáveis e refletem o estágio de desenvolvimento da sociedade, tendendo a se alterar, quando pressionados pela ação coletiva dos cidadãos, pelo avanço da ciência e pelo grau e perfil da produção econômica. (BELO HORIZONTE. D, 2001)

problemáticas, materializadas mediante programas, projetos e serviços (SILVA, 2002, p 67).

Referente aos coeficientes para o modelo *Probit*, ressaltamos que os mesmos foram calculados e encontram-se no Apêndice A1 deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a concretização deste estudo, do qual nossa pretensão consistia em abordar e discutir algumas questões que possibilitassem uma compreensão mais aproximada da situação atual do atraso escolar de estudantes no ensino fundamental I e II no Brasil.

Este estudo teve como proposta identificar os determinantes do atraso escolar no Ensino Fundamental I e II, no Brasil, por meio de um modelo matemático e estatístico denominado modelo *Probit*. A análise dos resultados pautou-se nas características e no perfil desses estudantes e também no perfil e nas características dos chefes de família desses estudantes, bem como na renda familiar *per capita*.

Os resultados indicaram que o atraso escolar dos estudantes do Ensino Fundamental I e II, do Brasil, ocorre com mais incidência entre os indígenas, para aqueles que residem nas regiões Norte e Nordeste do país, assim como entre os estudantes que conciliam a escola com algum tipo de trabalho laboral. Viu-se, ainda, que o atraso escolar é maior no caso dos estudantes que residem na área rural, nos do sexo masculino e entre aqueles que estão inseridos na rede pública de ensino.

Outro aspecto demonstrado e que merece destaque, refere-se a idade do estudante, esse estudo mostrou que a cada ano que passa o atraso escolar é evidente, ou seja, a cada ano o atraso escolar incide com mais veemência na vida do estudante.

Em relação às características familiares desses estudantes, especificamente quando se levou em conta os denominados chefes de família, os resultados obtidos apontaram que o atraso escolar ocorre com mais frequência nos lares onde o chefe de família apresenta menor grau de instrução, como também nos lares onde a chefia da família está na responsabilidade das pessoas do sexo feminino. Também se comprovou que quanto maior a renda familiar *per capita*, menores as chances de os estudantes do Ensino Fundamental I e II atrasarem-se na escola.

Temos, portanto, que os estudantes pertencentes às famílias em que os responsáveis têm maior nível de escolaridade e maior poder aquisitivo apresentam maior aproveitamento escolar, de modo que acessam e usufruem com mais facilidade dos meios e serviços disponíveis, permitindo melhores índices de compatibilidade na questão idade-série.

Outro apontamento importante que esse estudo demonstra, é de que, estar na escola não é o suficiente, pois garantir o direito à educação significa ofertar oportunidades reais de aprendizagem e permanência na escola para todos. Os mais afetados pelo atraso escolar são meninas e meninos vindos das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos.

É relevante destacar que o atraso escolar traz prejuízo que muitas vezes são irreparáveis ao desenvolvimento dos estudantes, além de inferir negativamente no desenvolvimento de suas qualidades e habilidades diminuindo, assim, as possibilidades de ascensão profissional futura e também a sua qualidade de vida.

Sinalizamos ainda que os resultados referente as características familiares nos indicam que o fenômeno do atraso escolar tem ocorrido como um ciclo vicioso de reprodução entre as famílias e seus descendentes. Desse modo, a interferência de políticas públicas, eficientes e eficazes pode contribuir no rompimento desse ciclo e assim diminuir o fenômeno do atraso escolar.

Diante do exposto, é urgente que o Estado se coloque como agente desenvolvedor de estratégias e de políticas públicas específicas e focalizadas para alcançar esses diferentes segmentos populacionais com vistas a minimizar e até mesmo superar a questão do atraso escolar dos estudantes.

Por fim, como destacado neste estudo, para que os seres humanos se desenvolvam e adquiram qualidades e habilidades importantes ao seu bem estar e da nação a educação é fator primordial. A educação também assume como perspectiva o desenvolvimento do aluno, despertando-o como formadores de opinião, transformadores do seu cotidiano, responsáveis por seus atos, construtores de ideias inovadoras, questionadores da sua realidade e partícipes ativos da sua história.

REFERÊNCIAS

AIUB, George Wilson. **Economia para Administração** “Apostila” Organizado pelo Professor MSc. George Wilson Aiub. 2011.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

ARELARO, Lisete. Regina. Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 de jul. 2017.

ALESSANDRINI, M. A inserção do assistente social na política educacional e na gestão da escola Pública. **Debates Sociais**. São Paulo, ano 36, n. 59, 2001.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **PNE: análise crítica das metas**. Universidade Federal do Espírito Santo Ciclo de Palestras do Centro de Educação UFES. 2015. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/pne_analise_critica_das_metas.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano**. Artmed: Porto Alegre, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. 2.ed. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ASPESI, Cristina de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. **A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ASPESI, Cristina de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. **A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AURIGLIETTI, Rosângela Cristina Rocha. **Evasão e Abandono escolar: causas, consequências e alternativas – O combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos**. Cadernos PDE. Volume I, 2014.

BAGOLIN, Izete Pengo. PÔRTO JÚNIOR, Sabino da Silva. A desigualdade da distribuição da educação e crescimento no Brasil: índice de Gini e anos de escolaridade. Estudos do CEPE (UNISC), Santa Cruz do Sul - RS, v. 18, p. 7-31, 2003.

BAPTISTA, Miriam Veras; BATTINI, Odária. **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**. Volume n. 1. São Paulo: Veras, 2009.

BARRETO, Ricardo Candéa Sá.; ALMEIDA, Eduardo Simões de. A contribuição do capital humano para crescimento econômico e convergência espacial do PIB per capita no Ceará. **IV Encontro – Economia do Ceará em Debate**, 2008.

BARROS, Ricardo Pães de. MENDONÇA, Rosane. **Investimento em Educação e Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: IPEA, Nov. 1997 (texto para discussão n. 525).

BECKER, Gary Stanley. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

BECKER, Gary Stanley. **A treatise on the family**. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 424p.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: A história das rupturas**. Pedagogia em foco. Rio de Janeiro, 2001.

BIOGRAFIA DE GARY STANLEY BECKER: MLA style: "Gary S. Becker - Facts". Nobelprize.org. Nobel Media AB 2013. Web. 29 julho, 2013.

BIOGRAFIA DE THEODORE WILLIAN SCHULTZ: MLA style: "Theodore W. Schultz - Biographical". Nobelprize.org. Nobel Media AB 2013. Web. 29 julho, 2013.

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da educação formal e informal: **educação na escola e na sociedade**. UFG – Jataí. Vol. 01, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 42ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRANDÃO, Zaia. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm> acesso em 04/10/2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <https://www.metropoles.com/brasil/economia-br/renda-familiar-per-capita-no-brasil-em-2017-foi-de-r-1-268-diz-ibge>. Acesso em 21/01/2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> acesso em 04/10/2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo demográfico, 2010. <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em 4/05/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). SAEB/2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 28/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto (MEC). Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), microdados (compact disc). Brasília 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Pradime: **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, 2016.

BRASIL, DECRETO Nº 3.597, DE 12 DE SETEMBRO DE 2000. **Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) disponível em** : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3597.htm> acesso em 26/10/2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: **CADERNO DE SUBSÍDIOS**. Brasília, 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei 8.069/1990.

BRONFENBRONNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: artes médicas, 1979.

CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 119-129, jan./jun. 2003.

CANO, Ignácio. Nas trincheiras do método: **o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil**. Porto Alegre, 2012.

CARDOSO, Franciely Gonçalves. MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 4, p. 139-150, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, São Paulo, 1996.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC, Cortez, 1995.

CERVO, Amador Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4ª Ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: **elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTIN, Claudia. **Desafios na qualidade do ensino no Brasil**. Disponível em: <http://www.cbl.org.br/content.php?recid=3437>. Acesso em 10/04/2005.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

CURRIE, Janet. MORETTI, Enrico. (2003). Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: Evidence from college openings. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4):1495–1532. <http://ideas.repec.org/a/tpr/qjecon/v118y2003i4p1495-1532.html>.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Ed. Cortez, 1996.

DENISON, Daniel Received. **The climate, culture and effectiveness of work organizations**: a study of organizational behavior and financial performance. Michigan, 1982. Thesis (Doctoral) University of Michigan.

DIAS, Joilson. DIAS, Maria Helena Ambrósio. Crescimento econômico, emprego e educação em uma economia globalizada. Maringá: Eduem, 1999.

DICIONÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS DA ASSISTENCIA SOCIAL. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, MG, 2007. http://www.cedecacasarenascer.org/uploads_arquivos/livros/1705175954000000-dicionario_de_termos_tecnicos_da_assistencia_social_2007.pdf. ACESSO EM 02/02/2019.

DICKENS, W. T., SAWHILL, I., TEBBS, J. The effects of investing in early education on economic growth. The Brookings Institution. Washington. April 2006.

DIMESNTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel. A infância, adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

DRUCKER, P. F.; 1909 – **O melhor de Peter Drucker: a sociedade / Peter Drucker**; tradução de Edite Sciulli – São Paulo: Nobel, 2001. Título original: The essential Drucker on society.

ESTEVE, José Manuel. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. FALEIROS, Eva Silveira. Escola que Protege: **enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. MEC, Brasília, 2007.

FERNANDES, Solange. Famílias e Famílias: Incursões Necessárias “In: Secretaria de Estado do Trabalho Emprego e Promoção Social. **SUAS/PR - Sistema único de Assistência Social: Caderno I. Sistema Municipal e Gestão local do CRAS**. Curitiba, 2007.

FERNANDES, Alicia. O saber em jogo. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRÃO, Maria Eugénia. BELTRÃO, Kaizô Iwakami. SANTOS, Denis Paulo. Política de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. Estudos em Avaliação Educacional, 2002 (no prelo).

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Dropout and abandonment of school in Brazil: factors, causes and possible consequences. v. 8, n. 1, p. 35-48. Porto Alegre – RS, 2017.

FOGAÇA, Marília de Oliveira. Características da análise descritiva em estudos sobre empreendedorismo. **8ª Mostra Acadêmica**. Piracicaba, Unimep, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização- Teria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo. Centauro, 1980.

FONSECA, Marcos Vinicius. A educação dos negros: **uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) 2014.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como pratica educativa**. 8º ed. São Paulo: Edições Loyola. 1995.

GIANCATERINO, Roberto, 2009. **A influência de Marx na educação**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-marx-na-educacao.htm>
Acesso em: 12 set. 2017.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/junho, 1995.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. **Universalização da educação básica no Brasil**: utopia para a construção de uma educação integral. Dissertação (Curso de Mestrado) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: 2010.

GREENE, Weather. **Econometric Analysis**. 3 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

GRILICHES, Zvi. Hybrid corn and the economics of innovation. **Science**, v. 132, n. 3, p.275-280, July 1960.

GRILICHES, Hirsh Zvi. Hybrid corn: an exploration in the economics of technological change. **Econometrica**, v. 25, n. 4, p.501-522, Oct. 1957.

GUIMARÃES, Juliana. SAMPAIO, Bruno. The influence of family background and individual characteristics on entrance tests scores of Brazilian university students. Anais do XXXV Encontro Nacional de Economia - ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia, Recife, 2007.

HANUSHEK, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100(1):84–117. <http://ideas.repec.org/a/ucp/jpolec/v100y1992i1p84-117.html>.

HONDA, Kátia Morinaga. Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar. Ribeirão Preto, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas**. Fortaleza, CRESS-CE, Debate n. 6, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JORGENSON, D. W., STIROT, K. J. **Raising the speed limit**: U.S. Economic Growth in the Information Age. *Brookings Papers on Economic Activity*, n.1: p.125-235.

JUNIOR, Arlindo Philipp. NETO, Antônio J. Silva. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Editores, Barueri – SP; Manole, 2011.

KALOUSTIAN. S.M (ORG)**Família brasileira: a base de tudo** .6 . Ed. São Paulo: Cortez 2004.

KEELEY, B.; **Capital Humano**: cómo infuye em su vida lo que usted sabe; publicado originalmente por la ocde en inglés con el título: oecd Insights Human Capital: How what you know shapes your life; 2007, Organisation for Economic Co-operation and Development (oecd), París; Ediciones Castillo, S.A. de C.V. Dirección editorial: Antonio Moreno Paniagua Traducción: Susana Moreno Parada D.R. Rufino Tamayo / Herederos / México / 2007. Fundación Olga y Rufino Tamayo, A.C.

LANGONI, Carlos. G. Distribuição da Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil. Rio de Janeiro, Expresso e Cultura, 1973. LANGONI, Carlos. G. Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico no Brasil. 3. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

Lei das Diretrizes Básicas – LDB (Lei 9.394/1996)
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 7/03/2018.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, J. L.; SOUZA, E. L. C.; PONTILI, R. M. Trabalho infantil e sua influência sobre a renda e a escolaridade da população trabalhadora do Paraná. In: VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI, 2008, Marília- SP. VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI, 2008.

MACHADO, J. P.; Educação X Crescimento Econômico: Um estudo sobre os investimentos Governamentais em Educação na Região Norte do Brasil no período 1994 - 2004 – Palmas, TO: [UFT], 2008.

MACHADO, M. F. **Diálogo entre metodologias quantitativas e qualitativas no campo da saúde**. 2011.

MALDONADO, Maria Teresa. Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARSCHAL, A.; Principles of Economics (8th ed.) [1890]; The Online Library of Liberty - A Project Of Liberty Fund, Inc. Site: http://files.libertyfund.org/files/1676/Marshall_0197_EBk_v6.0.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

MARSHAL. A. **Princípios de Economia**. Tradução Luiz João Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARTELETO, L. J. (2004). Desigualdade intergeracional de oportunidades educacionais: uma análise da matrícula e escolaridade das crianças brasileiras. Texto para discussão 242, UFMG/CEDEPLAR, Belo Horizonte.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, G. de A.; DONAIRE, D. **Princípios de estatística**. São Paulo: Atlas, 3. ed., 1988.

MARX, K. **O capital**, v. I e II. Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe; Editora Nova Cultural Ltda.; 1996, Círculo do Livro Ltda. Títulos originais: Value, Price and Profit; Das Kapital - Kritik der Politischen konomie. Apresentação de autoria de Winston Fritsch.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira, 2010. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802010000200004. Acesso em: 18 fev. 2018..

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo – Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública, rio de Janeiro**, 9 (3): 239 – 262, julho/set, 1993.

MINCER, J.; Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. Journal of

MORAES, Rafael Vicente de. **A produção acadêmica sobre trabalho infantil**: um olhar nos periódicos científicos brasileiros (1981-2004) Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –

Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007. Bibliografia: 111-129
Orientadora: Ethel Volfzon Kosminsky.

MORIN, Edgar, 1921M85c **Ciência com consciência**. Tradução de Maria 8'1 ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, C. F. L.; XAVIER, M. G. P.; SILVA, A. R. C.; As Fontes de Crescimento Econômico e uma Análise Empírica da Economia da Coreia do Sul. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 9 - Nº 2 - julho/dez, 2011.

NETO, Eduardo L. G. Rios. CÉSAR, Cibele Comini. RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Estratificação Educacional e Progressão Escolar por Série no Brasil. UFMG, 2002.

NEVES, F. M; MEN, L.; BENTO, F. **Educação e cultura escolar**: minuciando conceitos. In: Seminário de Pesquisa em Educação, 2., 2007; Jornada de Prática de Ensino, 5, Semana de Pedagogia da UEM, 14., 2007, Maringá. **Anais**. Maringá: UEM, 2007

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**: uma análise histórica, 2007.

OLIVERIA R. ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 28. Jan/ fevereiro/ mar /abril, 2005.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte História e ensino**: uma trajetória. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 3. Ed, 2001.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução Daniel Bueno. 2006.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, Síntese de Indicadores – PNAD, 2014. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em 29/04/2018.

PETERS, B. G. **American Public Policy**., Nova Jérсия: Chatham House. 1986.

PILETTI, Nelson, **Historia da Educação no Brasil**. 3. ed São Paulo: Atica, 1991.

PINHEIRO, M.F. **O Público e o Privado na Educação**: um conflito fora de moda. In. FÁVERO, O (org). A educação nas Constituintes Brasileiras.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2012. <https://nacoesunidas.org/pnud-em-acao-relatorio-anual-2012>. Acesso em 16/10/2017.

POCHAMANN, Marcio. O trabalho sob fogo cruzado, 2ª Ed. São Paulo : contexto 2000.

PONTILI, Rosangela Maria. **Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no ensino médio**: uma análise para a Região Sul do

Brasil. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE CAMPUS DE TOLEDO, 2015.

PONTILI, Rosangela Maria. Kassouf, Ana Lucia. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. RER, Rio de Janeiro, vol. 45, nº 01, p. 027-047, jan/mar 2007 – Impressa em março 2007.

PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01Apresentacao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PORTER, M. E.; 1947 – **A vantagem competitiva das nações**. Tradução Waltensir Dutra – Rio de Janeiro: Campus, 1993.

PROCÓPIO, Igor Vieira; FREGUGLIA, Ricardo da Silva. **Apostila do mini curso**: microdados com o uso do stata. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFMG, 2013.

RADIÃO, Jeferson. **O assistente social na educação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, Pitanga, 2015.

RAYNAUT, Claude. **Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento**: o apelo para a interdisciplinaridade. In: GAUTHIER, Álvaro Ostumi (et al.) (org.). **Interdisciplinaridade: teoria e prática**. Florianópolis: UFSC/UCG, 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.366 p.

REIS, José R. T. **Família, emoção e ideologia**. In: LANE, Sílvia. Psicologia Social: O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

REJANE, Orcheski Cátia. SANTOS, Cruz, Micheli. <https://www.webartigos.com/artigos/trabalho-infantil-e-o-papel-da-familia-na-educacao/145689>. Acesso em 26/10/2018.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: A organização escolar. 12ª São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Idnelma Lima da. **O ensino fundamental de nove anos no estado de Alagoas**: um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência de Delmiro Gouveia - AL / 2012.

ROCHA, Idnelma Lima da. **O ensino fundamental no Brasil** – uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória.

RODRIGUES, Maria Aurenice Mendes Franzão; LIMA, Antônio Jessúta (ORG.). **Infância Pobreza e Trabalho Infantil**. IN: Serviço Social e Sociedade. Nº 30, jun, p. 58-81. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. IN: Carvalho, M. Família contemporânea em debate. São Paulo.: EDUC/ Cortez, 2005.

ROMER, P.M. Increasing returns and long run growth. Journal of Political Economy, v. 94, n.5, p.1002-1037, 1986.

RODRIGUES, A.T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ROSSI, Edineia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fatima Maria. Fundamentos históricos da educação no Brasil. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SARAIVA, A.M.A. Abandono escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de administração escolar**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: edições Graal, 2000.

SAUL, R. P.; AS RAÍZES RENEGADAS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO, Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCACHETTI, Ana Ligia. 2

013 Série especial: História da Educação no Brasil. De onde vem e para onde vai à escola brasileira. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1910/serie-especial-historia-da-educacao-no-brasil>. acesso em 18/05/2017. Acesso em: 18 fev. 2018.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. Tradução de P.S. Werneck. **Rev. Técnica de C.A.** Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, T. W. The value of the ability to deal with disequilibria. Economic Literature 13, p.827-46, Sep 1975.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Serviço Social e Interdisciplinaridade**: dos fundamentos filosóficos a prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O campo do conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade. Interação; **R. Fac. Educ.** UFG, 21 (1-2): 23-37, Jan./Dez, 1997.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Bianca Gomes da; LEME, Renata. **Uma análise crítica do plano nacional de educação**. Unisantia Law And Social Science v. 6. Nº 1. 2017.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e, YASBEK, Maria Carmelita. GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda, são Paulo : Cortez, 2004.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: Investigação sobre sua natureza e suas causas. vol. I e II, 3ª ed. Trad. Luiz João Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1988. 250 p.

SMITH, A.; **A riqueza das nações - investigação sobre sua natureza e suas causas**, v. I e II; Ed. Nova Cultural, 1996, Círculo do Livro Ltda.; Título original: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations; apresentação Winston Fritsch, p. 49.

SOARES, Sergei; “Desigualdade, Educação e Pobreza no Brasil”; IPEA, 2002.

SOLOW, R.M. A contribution to the theory of economic growth. **Quarterly Journal of Economics**, v. 70, p. 65-94, 1957.

SOLOW, R.M. Technical change and the aggregate production function. *Review of Economic and Statistics*, v.39, n.1, p. 312-320, 1957.

SPIEGEL, Murray Ralph. *Estatística: resumo da teoria, 875 problemas resolvidos, 619 problemas propostos*. Tradução de Pedro Cosentino. ed. rev. por Carlos José Pereira de Lucena. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

SOUZA, Celina. **A Introdução Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

SOUZA, Iriz de Lima. **Serviço social e educação**: uma questão em debate, 2005. Disponível em:<http://www.spell.org.br/documentos/download/21317>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SOUZA, N. de J.; **Desenvolvimento econômico**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TOKARNIA, Mariana. Censo **Ecolar**. Agencia Brasil (2016). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/censo-escolar-3-milhoes-de-alunos-entre-4-e-17-anos-estao-fora-da-escola>. **ACESSO em 16/05/2017**.. Acesso em: 18 fev. 2018.

TORQUATO, S.; **Formação em economia e o mercado de trabalho**: uma visão a partir da Teoria do Capital Humano e análise dos egressos do curso de Economia da UNESC./ Samanta Torquato; orientador: Paulo de O. Frota. – Criciúma: Ed. do Autor, 2011. 24 f.. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, 2009.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2014. http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf. Acesso em 6//11/2018.

URANI, A.; BNDES, **Desenvolvimento em Debate**, Distribuição de Renda. Autores: Lavínia Davis Rangel Pessanha, André Urani e Carlos Aguiar de Medeiros. 12/2002. Disponível em:http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro_debate/3-DistrRenda.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

VALENTIM, Marta Ligia P. **Construção do conhecimento científico**. Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação. São Paulo: Polis, 2005. p. 7-28.

VERÍSSIMO, M. R. A. Do paradigma disciplinar ao paradigma interdisciplinar: uma questão para a universidade. **Educação e Filosofia**, v. 15, n. 29, Jan./Jun. p 105 – 127, 2001.

YAZBEK, M. C. **As ambiguidades da assistência social brasileira após dez anos de LOAS**. Serviço Social e sociedade, São Paulo, n.77, p. 11-29, Mar. 2004.

APÊNDICE

Tabela A1: Coeficiente estimado do Modelo *Probit* para o Atraso Escolar – Brasil – 2015.

Variável	Coeficiente	Teste Z	Significância
Intercepto	-3,1252	-17,74	0,000
Idade	0,6574	24,17	0,000
Idade ao quadrado	-0,0262	-19,77	0,000
Sexo (menino = 1)	0,1749	11,36	0,000
Cor ou raça (branca foi omitida)			
Preta	0,1027	3,08	0,002
Amarela	-0,4938	-3,43	0,001
Parda	0,0176	0,99	0,320
Indígena	0,2797	2,87	0,004
Georreferenciamento (urbana = 1)	0,0035	0,18	0,859
Trabalha? (sim = 1)	-0,7642	-2,33	0,020
Instituição de ensino (privada = 1)	0,2512	9,89	0,000
Características familiares			
Sexo do chefe de família (homem = 1)	-0,0470	-2,57	0,010
Nº anos de estudo do chefe de família	-0,0341	-15,72	0,000
Idade do chefe de família	-0,0250	-5,29	0,000
Idade do chefe de família ao quadrado	0,0002	5,28	0,000
Logaritmo da renda familiar <i>per capita</i>	-0,0646	-6,52	0,000
Região de residência (Sudeste foi omitida)			
Norte	0,1551	6,73	0,000
Nordeste	0,0757	3,56	0,000
Sul	0,0220	0,89	0,374
Centro-Oeste	-0,0290	-1,13	0,260
Teste χ^2	2.953,18	-	0,000
Número de Observações		33.738	

Fonte: Resultados da pesquisa.