

Vanessa Lima Caldeira Franceschini

TESE

***“...eu preferia dormir do que ir pra escola”*: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais**

Belo Horizonte, MG
UFMG/Cedeplar
2015

Vanessa Lima Caldeira Franceschini

***“...eu preferia dormir do que ir pra escola”*: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Demografia.

Orientadora: Prof^a. Paula Miranda-Ribeiro

Co-orientadores: Prof^a. Marília Miranda Forte Gomes e Prof^o. José Irineu Rigotti

Belo Horizonte, MG
Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
Faculdade de Ciências Econômicas - UFMG
2015

Folha de Aprovação

*Às luzes da minha vida, meu marido
Fernando e aos meus filhos Gabriel
Fernando e Ana Carolina.*

AGRADECIMENTOS

“Ter esperança...

É acreditar que nada é em vão, que tudo é possível, basta acreditar!!!

Primeiramente agradeço à Deus por ter estado junto a mim em todos os momentos desse processo...

Ao CEDEPLAR que me acolheu desde 2004, quando fiz disciplinas isoladas para saber se eu me identificava com a área da Demografia. Resultado disso, por enquanto, mestrado e doutorado em Demografia!!!

À minha orientadora e amiga Paula Miranda-Ribeiro, que acreditou em mim e me deu todo o suporte necessário para navegar no mundo do qualitativo o qual é fascinante...

À minha co-orientadora e também amiga Marília Miranda Forte Gomes por todas as importantíssimas dicas e ajudas quando estava desesperada na parte quantitativa. O muito obrigada, sem dúvida nenhuma, pelas palavras de apoio, incentivo e acalento...

Ao meu co-orientador José Irineu Rigotti pelas dicas importantes...

Ao professores que tive o privilégio de continuar convivendo e aprendendo mais um pouco...

Aos coordenadores da Pesquisa Jovem, Paula Miranda-Ribeiro e Eduardo Rios-Neto, que me possibilitaram adquirir a experiência de trabalhar em uma pesquisa de grande porte e aprender aspectos importantes de todas as fases desse processo. Agradecê-los também porque foi a partir desse contato com a área de Educação que a motivação em fazer o Doutorado foi crescendo. E ainda a confiança de ter me cedido à base de dados para que eu pudesse levar o meu objetivo à frente.

Aos meus colegas da Pesquisa Jovem, que mesmo depois de ter saído para me dedicar ao doutorado me ajudaram em tantas situações, como a Adriana Vieira e o Leonardo Quintão, que sem a ajuda dele no pareamento dos dados com o Censo Escolar seria mais complicado o andamento do trabalho.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa (Coep), pela aprovação da pesquisa qualitativa, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica Comissão de Ética - pela aprovação de realizar os grupos focais nas escolas da rede estadual de ensino do município de Ribeirão das Neves. Também aos coordenadores das escolas, que nos recebeu com tanto carinho, e meu muitíssimo obrigado às alunas e aos alunos que fizeram parte dos grupos focais sem os quais não seria possível conduzir este trabalho.

Meus agradecimentos também à banca examinadora composta pelo Elaine Pazello, Juliana Riani, Eduardo Rios-Neto e Andréa Simão, pelo tempo dedicado a leitura do meu trabalho e as importantes considerações.

Aos meus colegas da coorte 2010, em especial à Pilar Carolina Posso Ruiz, Serafim Adriano Alberto e Rodrigo Caetano Arantes pelos momentos de estudo, consolo e muitas risadas.

Aos funcionários de CEDEPLAR, em especial ao Sebastião e a Cecília que sempre foram tão prestativos.

À minha mãe Neura, meu pai Márcio, meus irmãos Delany e Lunyana e aos meus sobrinhos-afilhados Lucas e Ana Luiza por tantos momentos de alegria nos almoços de domingo...

Aos meus filhos Gabriel Fernando e Ana Carolina pela compreensão pelos momentos que muitas vezes precisaram de mim e não pude atendê-los prontamente. Pelos sorrisos e carinho quando o cansaço batia e me energizava para poder continuar.

Ao meu querido e eternamente amado marido Fernando, por tanto apoio, companheirismo, incentivo, compreensão que desde sempre teve para comigo. Por ter acreditado nos meus sonhos, por ter me levantado tantas vezes quando desanimei.

RESUMO

Os objetivos desta tese foram (1) investigar quais são os fatores associados à reprovação de alunas e alunos de 15 a 19 anos, matriculados na primeira série do Ensino Médio (EM) de escolas da rede estadual de educação do município de Ribeirão das Neves, MG, utilizando uma abordagem quanti-quali (pesquisa de métodos mistos), e (2) entender as motivações para o fracasso escolar e como mudar esse quadro, na visão das alunas e dos alunos, bem como das coordenações de série. Os dados quantitativos, de 2008, vêm da Pesquisa Jovem, conduzida pelo Cedeplar/UFMG, combinada com o Censo Escolar, enquanto os dados qualitativos, coletados em 2014, são provenientes de oito grupos focais com alunas e alunos matriculados na primeira série do EM em escolas estaduais de Ribeirão das Neves e entrevistas feitas com coordenadores nas mesmas escolas.

Os resultados quantitativos apontam diferenciais por sexo nos fatores associados à reprovação na primeira série do EM. No caso dos estudantes do sexo masculino, os fatores que aumentam as chances de reprovação são (i) ter entre 16 e 19 anos (vis-à-vis ter 15 anos), (ii) fazer uso de bebida alcóolica, (iii) ter mãe com 5 ou mais anos de estudo e (iv) ter mãe não católica. Já os fatores protetivos à reprovação são (i) praticar esportes e (ii) avaliar as próprias notas como médias ou boas. Para as alunas, a chance de reprovação é maior entre (i) as que têm 16 anos, (ii) já foram reprovadas no Ensino Fundamental (EF), (iii) fazem uso de bebida alcoólica e (iv) têm mãe não católica ou sem religião. Os fatores protetivos, por sua vez, são (i) não ter ninguém participando da vida escolar delas, (ii) avaliar as próprias notas como boas, (iii) estar insatisfeita consigo mesma e (iv) ter mãe com 5 a 8 anos de estudo (vis-à-vis até 4 anos).

Os resultados qualitativos revelam que o aluno reprovado é do sexo masculino, negro, sem religião, mora com a avó ou avô, tem irmãos/irmãs no domicílio, a família não participa da vida escolar, a mãe é evangélica/crente e tem EF incompleto. Este aluno estuda em escola pública de qualidade razoável a ruim, seus professores são também razoáveis a ruins e os colegas exercem má influência sobre ele. Sendo assim, é um aluno indisciplinado e que não se importa de ter sido reprovado. Ele joga futebol e sonha em ser jogador de futebol ou trabalhar no mundo do crime/tráfico.

De modo geral, as razões apontadas pelos participantes dos grupos focais para o fracasso escolar foram a falta de interesse dos alunos, de participação das famílias, o trabalho, a gravidez e a dificuldade de transporte para ir e vir da escola. Além disso, mencionaram o *bullying*, o cansaço, as aulas chatas e ruins, os professores chatos e a violência. Para as coordenações, as razões incluem os atrativos que existem fora da escola, a distorção idade-série e a dificuldade do aluno do nono ano em se adaptar à primeira série do EM. Como sugestões para reversão do fracasso escolar, os grupos focais sugeriram uma postura mais rígida da escola, aulas de reforço escolar, professores que promovam aulas dinâmicas e interativas, maior número de atividade como excursões, melhoria na infraestrutura das escolas. Para as coordenações, deve haver uma maior atuação do Estado,

melhorias salariais para os professores, maior empenho das escolas em aproximar as famílias das mesmas, desenvolver projetos e promover excursões.

Preferir dormir a ir para a escola mostra que estar lá nem sempre vale a pena. Os resultados desta tese indicam que faltam ações do Estado, da escola, da família e dos alunos para melhorar da trajetória escolar das alunas e dos alunos do EM. Como se trata de uma população com vulnerabilidade social, o Estado e a escola têm que reforçar sua atuação. Se a escola não for uma prioridade para o Estado, dificilmente ela será para alunos, alunas e suas famílias.

Palavras-chave: Desempenho escolar, reprovação, adolescente, ensino médio, método quantitativo e qualitativo, Brasil.

ABSTRACT

"...I'd rather sleep than go to school": a mixed method study of grade failure among eleventh graders in public schools in Ribeirão das Neves, Minas Gerais

The objectives of this PhD dissertation are (1) to investigate the factors associated with grade failure among 15-19 year-old students who were enrolled in the eleventh grade in state level public schools in Ribeirão das Neves, MG, Brazil, using a mixed methods approach, and (2) to understand the reasons of school failure and how to change this situation, according to students and school counselors. Quantitative data come from the Youth Survey, conducted by Cedeplar/UFGM in 2008, combined with the School Census, carried out by the Census Bureau. Qualitative data were collected in 2014 – eight focus groups with students and interviews with school counselors.

The quantitative results show differences by sex. For male students, the factors that increase the chances of grade failure are (i) age 16-19 (compared to being 15 years-old), (ii) drinking, (iii) having a mother with 5 or more years of schooling, and (iv) having a non-Catholic mother. The protective factors for grade failure are (i) playing sports and (ii) evaluating own grades as average or good. For female students, the chance of grade failure is greater among those who (i) are 16 years-old, (ii) have failed in Elementary or Middle School, (iii) drink, and (iv) whose mother is non-Catholic or has no religion. The protective factors for females are (i) not having anyone who participate in their school lives, (ii) evaluating their own grades as good, (iii) being dissatisfied with themselves, and (iv) having a mother with 5-8 years of schooling (compared to 4 years).

The focus group results show that the student who fails is typically male, black or brown, without religion, lives with his grandmother or grandfather, has brothers/sisters at home, his family does not participate in school life and his mother is Evangelical and has less than 8 years of schooling. This student attends public schools of poor or reasonable quality, his teachers are reasonable to bad and his colleagues exert bad influence on him. Therefore, he is a student of bad behavior and who does not mind failing. He plays soccer and dreams of being a soccer player or work in the world of crime/drug trafficking.

The reasons for grade failure are, according to focus group participants, lack of student interest and family participation, work, pregnancy, and difficulty of transportation to and from school. In addition, they mentioned bullying, burnout, boring and bad classes, boring teachers and violence. According to the counselors, the reasons for grade failure include the attractions outside of the school, the age-grade distortion, and problems in the transition to high school. In order to reduce grade failure, focus group participants pointed out that the schools should have better infrastructure and, at the same time, offer extra classes for those lagging behind. In addition, teachers should keep discipline and promote dynamic and interactive classes, including activities such as field trips. According to the counselors, the State should play a more important role, especially in terms of better wages for teachers. The schools should promote interaction between schools and parents, as well as develop projects and field trips.

Sleeping over going to school suggests that being at school is not always worth it. The results of this dissertation indicate that the State, schools, families, and students must work together to help improve high school performance. Because the population of Ribeirão das Neves is a vulnerable one, both the State and the school must increase their presence. If the school is not a priority for the State, it will most likely not be a priority for students and their families either.

Key-words: school performance, grade failure, adolescence, high school, mixed methods, Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEDESE	Secretaria de Desenvolvimento Social
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
REE	Rede Estadual de Ensino
RN	Ribeirão das Neves
EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
PJ	Pesquisa Jovem
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
BH	Belo Horizonte
BT	Betim
BR	Brumadinho
CO	Contagem
ES	Esmeraldas
IB	Ibirité
PL	Pedro Leopoldo
SZ	Sarzedo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
GF	Grupo Focal
GFs	Grupos Focais
AC	Análise de Conteúdo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1 Desempenho Escolar	9
2.2.1 Fatores Associados ao Desempenho Escolar	14
2.2.2.1 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Atributos Pessoais	15
2.2.1.2 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: <i>Background</i> Familiar	26
2.2.1.3 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Escola e Comunidade	33
2.2.1.4 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Outros Aspectos	39
3 ASPECTOS ECONÔMICOS E SOCIODEMOGRÁFICOS.....	49
3.1 Por que Ribeirão das Neves?.....	49
3.2 Ribeirão das Neves	53
4 FONTE DE DADOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1 Pesquisa Quantitativa	61
4.1.2 Operacionalização.....	64
4.1.3 Tratamento das Variáveis.....	67
4.1.4 Modelo Estatístico	81
4.2 Pesquisa Qualitativa.....	85
4.2.1 Aspectos Teóricos.....	85
4.2.1.1 Grupos Focais	87
4.2.2 Pré-teste.....	90
4.3.2 Da teoria à prática	90
4.2.2.1 Coleta dos dados	91
4.2.2.2 Os grupos focais	92
4.2.2.2.1 Perfil dos participantes	94

4.2.2.3 Entrevistas com a coordenação	96
4.2.3 Análise das informações	97
4.2.3.1 Procedimentos	97
5 RESULTADOS	100
5.1 Perfil dos alunos matriculados no 1º ano do EM, da REE do Município de Ribeirão das Neves em 2008, segundo sexo	100
5.1.1 Como é ser um morador de Ribeirão das Neves	104
5.1.2 Estudo, Ensino Médio e depois?	116
5.1.3 A escola e os professores na visão das alunas e alunos	118
5.2 E quais são os fatores associados à reprovação escolar?	127
5.2.1 Síntese dos Resultados Quanti-Quali	153
5.3 Motivações para o fracasso escolar e como revertê-lo	157
5.3.1 Fracasso escolar na visão dos Grupos Focais e da Coordenação das escolas	157
5.3.1.2 Como reverter o fracasso escolar?	167
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
ANEXO 1	210
ANEXO 2	214
ANEXO 3	217
ANEXO 4	231
ANEXO 5	234
ANEXO 6	235
ANEXO 7	238
ANEXO 8	240

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. ESQUEMA DA RELAÇÃO ENTRE UTOCONCEITO, AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA.....	46
MAPA 1 – MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PESQUISA JOVEM 2008 - REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	50
FIGURA 2. RENDIMENTO NOMINAL MÉDIO E MEDIANO PER CAPITA DOS DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES – ÁREA URBANA - MUNICÍPIOS DA RMBH, 2010	51
TABELA 1. ESCOLARIDADE POPULAÇÃO DE 15 A 25 ANOS DE ALGUNS MUNICÍPIOS DA RMBH, 2010	51
FIGURA 3. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL (IDHM) – ÁREA URBANA - MUNICÍPIOS DA RMBH, 2010.....	52
MAPA 2. RIBEIRÃO DAS NEVES - MG.....	53
FIGURA 4. EVOLUÇÃO DA ESTRUTURA ETÁRIA DE RIBEIRÃO DS NEVES, 1991; 2000 E 2010.....	54
TABELA 2. RAÇA/COR POPULAÇÃO RESIDENTE (%), RIBEIRÃO DAS NEVES - 2010.....	56
FIGURA 4. ESCOLARIDADE POPULAÇÃO TOTAL, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2010.....	56
FIGURA 5. NÍVEL DE INSTRUÇÃO, RAÇA/COR, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2010.....	57
TABELA 3. RENDIMENTO NOMINAL MENSAL (%) PESSOAS DE 10 ANOS E MAIS DE IDADE, RIBEIRÃO DAS NEVES. 2010	59
QUADRO 1 – BLOCOS DE VARIÁVEIS UTILIZADAS PARA EXPLICAR A REPROVAÇÃO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE - RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008	63

FLUXOGRAMA 1 – PROCEDIMENTOS REALIZADOS NO BANCO DE DADOS DA PESQUISA JOVEM, ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, DA REE, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008.....	66
QUADRO 2 – VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA SITUAÇÃO DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE, SEGUNDO BLOCOS DE CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS - RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008.....	68
QUADRO 3 – VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA SITUAÇÃO DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE, SEGUNDO BLOCO <i>BACKGROUND</i> FAMILIAR - RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA).....	71
QUADRO 3 – VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA SITUAÇÃO DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE, SEGUNDO BLOCO <i>BACKGROUND</i> FAMILIAR - RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA).....	73
QUADRO 3 – VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA SITUAÇÃO DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE, SEGUNDO BLOCO <i>BACKGROUND</i> FAMILIAR - RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONCLUSÃO).....	74
QUADRO 4 – VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA SITUAÇÃO DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE, SEGUNDO BLOCO TRAJETÓRIA ESCOLAR - RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008	76
QUADRO 5 – VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA SITUAÇÃO DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE, SEGUNDO BLOCO ESTILO DE VIDA- RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008	78
QUADRO 6 – VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA SITUAÇÃO DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REE, SEGUNDO BLOCO AUTOCONCEITO E MOTIVAÇÃO - RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008.....	80

QUADRO 7 – MODELOS APLICADOS PARA ANÁLISE DOS FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO EM DA REE– RN - 2008.....	84
QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS GFS - ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, RIBEIRÃO DAS NEVES (MG), 2014.	94
TABELA 4 – PERFIL DOS PARTICIPANTES - ALUNAS E ALUNOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, RIBEIRÃO DAS NEVES (MG), 2014.	95
QUADRO 9 – GRUPOS FOCAIS SEGUNDO NÚMERO DE PARTICIPANTES, SEXO E DATA – ALUNOS(AS) NA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, RIBEIRÃO DAS NEVES (MG), 2014.	98
TABELA 5 – DESCRIÇÃO RELATIVA DAS CARACTERÍSTICAS GERAIS, ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, SEGUNDO SEXO. RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA)	102
TABELA 5 – DESCRIÇÃO RELATIVA DAS CARACTERÍSTICAS GERAIS, ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, SEGUNDO SEXO. RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONCLUSÃO)	103
TABELA 6 – RAZÕES DE CHANCES DE REPROVAÇÃO PARA ALUNOS(AS) DA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, SEGUNDO SEXO. RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008.	131
QUADRO 10 – TIPOLOGIAS DO ALUNO REPROVADO E APROVADO (A) – GRUPOS FOCAIS DE ALUNOS MATRICULADOS NA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, RIBEIRÃO DAS NEVES (MG), 2014.....	153
TABELA A1 – DISTRIBUIÇÕES RELATIVAS DO BANCO DE DADOS CONSIDERANDO A CATEGORIA DE RESPOSTAS BNNS E SEM AS INFORMAÇÕES BNNS PARA ALUNOS REPROVADOS, SEGUNDO SEXO, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA).....	210
TABELA A1 – DISTRIBUIÇÕES RELATIVAS DO BANCO DE DADOS CONSIDERANDO A CATEGORIA DE RESPOSTAS BNNS E SEM AS INFORMAÇÕES BNNS PARA ALUNOS REPROVADOS, SEGUNDO SEXO, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA).....	211

TABELA A1 – DISTRIBUIÇÕES RELATIVAS DO BANCO DE DADOS CONSIDERANDO A CATEGORIA DE RESPOSTAS BNNS E SEM AS INFORMAÇÕES BNNS PARA ALUNOS REPROVADOS, SEGUNDO SEXO, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA).....	212
TABELA A1 – DISTRIBUIÇÕES RELATIVAS DO BANCO DE DADOS CONSIDERANDO A CATEGORIA DE RESPOSTAS BNNS E SEM AS INFORMAÇÕES BNNS PARA ALUNOS REPROVADOS, SEGUNDO SEXO, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONCLUSÃO).....	213
TABELA A2 – UNIVARIADA, SEGUNDO SEXO, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA).....	214
TABELA A2 – UNIVARIADA, SEGUNDO SEXO, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONTINUA).....	215
TABELA A2 – UNIVARIADA, SEGUNDO SEXO, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008 (CONCLUSÃO).....	216
TABELA A3 – ANÁLISE DE CORRELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE VARIÁVEIS EMPREGADAS NOS MODELOS LOGÍSTICO PARA ALUNOS REPROVADOS, MULHERES, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008.....	217
TABELA A3 – ANÁLISE DE CORRELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE VARIÁVEIS EMPREGADAS NOS MODELOS LOGÍSTICO PARA ALUNOS REPROVADOS, HOMENS, RIBEIRÃO DAS NEVES, 2008.....	225
ROTEIRO BÁSICO PARA GRUPO FOCAL.....	231
ROTEIRO BÁSICO PARA A COORDENAÇÃO.....	234
PARECER CONSUBSTANCIADO.....	235
TERMO DE AUTORIZAÇÃO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	238
QUADRO A1 – SER MORADOR DE RN, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014.....	240
QUADRO A2 - OPÇÃO DE DIVERSÃO EM RN, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014.....	241

QUADRO A3 – TRABALHO EM RN, GFS, NA PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014.....	242
QUADRO A4 – ESTUDO, EM, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014....	243
QUADRO A5 – ESCOLA, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014	244
QUADRO A6 – ESCOLA, GFS, 6º HORÁRIO, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014.....	245
QUADRO A7 – PROFESSORES E SUAS AULAS, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014.....	246
QUADRO A8 – PROFESSORES E SUAS AULAS, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014.....	247
QUADRO A9 – MOTIVAÇÕES, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014..	248
QUADRO A10– MOTIVAÇÕES PARA BOM DESEMPENHO ESCOLAR, GFS, PRIMEIRA SÉRIE DO EM, REE, 2014.....	249

1 INTRODUÇÃO

A motivação para estudar o tema Educação veio da experiência em trabalhar por dois anos na Pesquisa Jovem (PJ) - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - de cunho longitudinal, realizada pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) / Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a colaboração da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e financiamento da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESE) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). A pesquisa ocorreu em escolas selecionadas da Rede Estadual de Ensino (REE), nos municípios mineiros de Ribeirão das Neves (RN), Ibitité e Governador Valadares, entre 2007 e 2010.

Quatro coortes de alunos da primeira série do Ensino Médio (EM) foram acompanhadas durante três anos (até a 3ª série) – duas coortes em RN e uma em cada um dos outros dois municípios. O intuito dessa pesquisa foi verificar o impacto do Programa Poupança Jovem sobre a vida desses alunos residentes em áreas de maior vulnerabilidade social. De modo geral, o programa visava incentivar os alunos a concluírem seus estudos a partir de um valor monetário (R\$3.000,00) a ser recebido no final do curso, tendo como contrapartida o comprometimento do aluno tanto na frequência escolar, quanto na participação em atividades programadas.

Ao lidar com todo o processo da pesquisa, desde a elaboração dos questionários, logística de campo, coleta das informações até o tratamento dos dados e elaboração de relatórios, surgiu o interesse de entender melhor como o processo de reprovação escolar ocorre entre os alunos de RN. Os objetivos centrais desta tese são verificar, através de uma abordagem quanti-quali, (i) quais são os fatores associados à reprovação escolar de alunas e alunos com idades entre 15 e 19 anos matriculados na primeira série do EM em escolas da REE do município de Ribeirão das Neves e ii) as causas do fracasso escolar, na visão de alunas e alunos, e estratégias para revertê-lo. Como objetivos específicos, buscam-se responder:

- 1) Os fatores associados à reprovação para o sexo feminino e para o sexo masculino são diferentes? Em caso positivo, em que magnitude?
- 2) As características demográficas interferem ou não nas chances de reprovação escolar?
- 3) Como o *background* familiar atua sobre as chances de reprovação escolar?
- 4) De que forma aspectos relacionados à trajetória escolar, ao estilo de vida e ao autoconceito (percepção de si mesmo enquanto aprendiz) e motivação (estímulos para o aprendizado) do aluno interferem sobre a reprovação escolar?
- 5) Qual é a visão das alunas e alunos sobre os diversos aspectos relacionados à escola e, especificamente, à reprovação escolar?

Para responder tais questões, foram utilizadas as bases de dados da Pesquisa Jovem de 2008, além do Censo Escolar de 2008 e da pesquisa qualitativa “*Conciliando Trabalho e Escola? Lições de uma coorte de alunos do 1º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Ribeirão das Neves*”, realizada em 2014. O desempenho escolar foi medido, neste trabalho, através da chance do(a) aluno (a) ser reprovado(a) na primeira série do EM, no ano de 2008, a partir da variável de rendimento escolar “reprovação” (insucesso), originária do banco de dados do Censo Escolar de 2008.

É importante deixar claro algumas definições a respeito das várias situações em que o aluno pode estar em relação ao rendimento e movimento escolar para que se possa entender o que significa dizer reprovação escolar. No âmbito do rendimento, escolar pode-se ter três situações ao final do ano letivo que podem ser: i) reprovação, situação na qual o aluno, no final do período letivo, obteve rendimento insuficiente para mudar de série, não podendo, portanto, se matricular na etapa seguinte no ano que se segue ii) aprovação, quando o aluno, ao término do ano letivo, obteve rendimento suficiente, podendo se matricular na etapa seguinte no próximo ano letivo e iii) abandono escolar, situação na qual o aluno deixa de freqüentar a escola antes de terminar o ano letivo, mas não se desliga formalmente da mesma através da transferência, fazendo com que em sua matrícula não tenha informação sobre o rendimento escolar (Notas Técnicas: 002/2010 e 004/2011).

Com relação ao movimento, que está baseada na relação entre um dois anos letivos tem-se também três possíveis situações: iv) repetência, quando o aluno no ano seguinte cursa a mesma série do ano anterior (Osório, 2002; Klein, 2003; Klein, 2006; Alves, 2007; Faria, 2011); v) promoção, situação em que o aluno no ano seguinte cursa a série adiante (Faria, 2011) e vi) e evasão escolar, quando o aluno no ano seguinte não está mais matriculado em estabelecimentos de ensino (Klein, 2003; Alves et al, 2007; Faria, 2011).

A par dessas distinções com relação as terminologias utilizadas para se falar de rendimento e movimento escolar é também relevante ressaltar que nesta tese existe um viés de seleção na população estudada, pois se trata de uma parcela seleta de jovens que estavam cursando a primeira série do EM. Se a pesquisa tivesse sido realizada nos domicílios, possivelmente os resultados seriam diferentes, já que, provavelmente, alunos que haviam abandonado a escola também teriam sido entrevistados. Além disso, trata-se de uma população homogenia em termos de *status* socioeconômico. Outro aspecto importante são os possíveis erros de informação por ser um questionário autoaplicado, como por exemplo, para variáveis como raça/cor, renda da família e escolaridade da mãe.

Cabe ressaltar, que os dados são do tipo observacional, permitindo inferências sobre associações e não causalidades. Além disso, a questão de gênero não é central nesta tese, mesmo sendo de grande relevância para se entender melhor os resultados encontrados para o sexo feminino e para o sexo masculino. Por isso mesmo, serão feitas menções à questão de gênero sempre que necessário, mas sem pretensões teóricas.

O interesse pelo tema, inspirado pela experiência profissional, foi reforçado a partir da percepção da importância do mesmo no contexto histórico brasileiro. Na década de 90 do século passado, o Ministério da Educação iniciou uma política de democratização da educação a partir do aumento do número de vagas no Ensino Fundamental (EF) - alunos de 7 a 14 anos - e da expansão do número de matrículas no EM (Luz, 2008; Castro & Tiezzi, 2005). Em 2000, a cobertura do EF chegou a 97,0% (Luz, 2008; Castro & Tiezzi, 2005) e, apesar do EM não ter

atingido a universalização, houve uma expansão na taxa de escolarização líquida¹ de 14,3% em 1980, para 32,6% em 2002 (Castro & Tiezzi, 2005). A taxa de frequência à escola no EM chegou, em 2011, a 83,7%, mas a taxa de escolarização líquida, que também apresentou um aumento, atingindo 51,6% ainda ficou bem abaixo do apresentado para o EF de 72,4%. Além disso, há um enorme abismo quando se comparam grupos sociais distintos. A taxa de escolarização líquida, em 2011, era de 32,0% para os mais pobres e de 78,0% para os mais ricos (Ministério da Educação, 2012).

Mesmo com o aumento da cobertura do EF e da evolução nas taxas de escolarização do EM, quando não ocorrem melhorias na qualidade do ensino pode haver na redução do rendimento médio dos alunos. Segundo Demo (2012), com base nas informações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1995 a 2009 houve uma redução na proficiência tanto em Português (quarta e oitava séries do EF e terceira série do EM) quanto em Matemática (8^a séries do EF e 3^a série do EM).

A queda observada no rendimento médio escolar pode estar relacionada à composição do alunado, conforme Rodrigues (2009). Com a maior cobertura do EF, houve também um aumento da heterogeneidade dos estudantes, o que pode influenciar nos aspectos pedagógicos praticados em sala de aula, visto que a maior representatividade de alunos com problemas de aprendizagem pode reduzir o ritmo das aulas e afetar o desempenho da turma. Além disso, o que se observa é que as escolas que já apresentavam desempenho escolar mais baixo acabaram recebendo novatos com baixo *background* familiar.

Há de se considerar que essa redução no rendimento médio escolar pode estar contribuindo para as altas taxas de repetência, impondo maiores dificuldades de progressão no EM. A taxa de reprovação no EM brasileiro, em 2011, foi a mais elevada desde 1999. Essa situação é pior nas escolas da rede pública, onde as

¹ Taxa de Escolarização Líquida se refere à relação entre o número de matrículas na faixa etária adequada a determinado nível de ensino e a população na mesma faixa etária (Rios-Neto et al, 2005).

taxas de reprovação foram mais que o dobro das apresentadas nas escolas da rede privada (Censo da Educação Básica de 2011).

A escolha por trabalhar com a primeira série do EM se deve ao fato de ser essa a série considerada a “porta de saída da escola” porque, de certa forma, determina a continuidade ou não do aluno no EM. Dados sobre rendimento (reprovação) e movimento (abandono) escolar da educação básica desde 1995 reforçam essa premissa. Em 2011, as taxas de reprovação na rede estadual de ensino (19,0% na primeira série e 8,3% na terceira série para o Brasil; 18,7% e 8,2%, respectivamente, para Minas Gerais) e as taxas de abandono escolar (13,4% na primeira série e 8,0% na terceira série; 13,2% e 6,7%, respectivamente, para Minas Gerais) para todas as unidades federativas do país foram mais elevadas na primeira série do EM comparadas às demais séries (Censo da Educação Básica, 2011).

Dentro do processo de escolarização, a repetência é vista como responsável direta pela distorção idade-série e abandono escolar. Isso pode levar a um ciclo vicioso, pois, segundo Gonçalves (2008), as altas taxas de repetência e evasão escolar resultam em altos valores para o indicador de distorção idade-série. Em 2005, o Brasil contava com uma taxa de distorção idade-série do EM de 46,3%. A consequência disso é uma taxa de distorção na idade de conclusão do EM de 40,0% (Sampaio, 2009). Em alguns estados do Brasil, entre eles Minas Gerais (MG), mudanças foram adotadas no sistema de ensino para a correção de fluxo de alunos, através do ensino em ciclos e a progressão continuada, bem como a entrada dos alunos a partir dos seis anos de idade (Alves, 2006). Apesar disso, os problemas ainda persistem. Em 2013, a distorção idade-série no EM da REE de MG chegou a 35,8%, na primeira série, e 22,4%, na terceira série (INEP, 2013). Acredita-se que, para as camadas mais pobres, a vulnerabilidade seja ainda maior, pelo fato dos alunos não possuírem características socioeconômicas consideradas importantes para o desempenho adequado (Luz, 2008).

A universalização do EM seria ter a população com idade entre 15 e 17 anos com 100,0% de freqüência à escola e em idade escolar correta. Isso implica também que o ciclo do EF seja concluído em idade correta. Desse modo, mesmo havendo um esforço no sentido da universalização ao acesso à escola por parte do

governo, isso não significa que vá ocorrer também a universalização da conclusão dos ciclos escolares. Além do atraso escolar, existe uma parcela considerável de alunos com idade entre 15 e 17 anos que estão fora do sistema de ensino, normalmente devido às reprovações no EF, baixo *background* familiar e dificuldade de acesso ao EM, já que em muitos municípios brasileiros não existe a oferta dessa modalidade de ensino (Sampaio, 2009).

Diante desse contexto, a questão da repetência vem chamando a atenção dos formuladores de políticas públicas. Não basta ampliar o acesso à educação, mas é imprescindível fazer com que os alunos que nele estão consigam progredir e concluir seus estudos, garantindo sua capacitação e inserção no mercado de trabalho (Luz, 2008).

O cenário de queda no rendimento médio ocorrida no Brasil e as prováveis repercussões na repetência com a distorção idade-série e, conseqüentemente, o abandono e a evasão escolar dos alunos, levam às questões sobre o desempenho escolar. Essa discussão teve seu marco nos Estados Unidos em meados do século XX com Relatório Coleman (1966), que apontou a importância do *background* familiar sobre as desigualdades de desempenho escolar. A partir de então, vários trabalhos têm sido realizados para descrever quais seriam os fatores associados ao desempenho escolar dos alunos em várias partes do mundo (Coleman 1998; Filgueira et al, 2001; Muller & Ellisson, 2001).

Nos países em desenvolvimento, os fatores associados ao desempenho escolar estão os relacionados às características individuais, ao *background* familiar, ao sistema escolar e à comunidade (Damiani, 2006; Brooke & Soares, 2008; Riani & Rios Neto, 2008; Bonamino *et al*, 2010), envolvendo, portanto, variáveis demográficas e socioeconômicas. Esses fatores são analisados de forma isolada ou conjunta, dependendo da perspectiva dos autores.

As características individuais e a maneira como se conforma o *background* familiar podem atuar como fatores de proteção ou risco para o desempenho acadêmico do estudante. Em alguns estudos realizados no Brasil, ser do sexo masculino é considerado como fator de risco para o desempenho escolar (Silva et

al, 1999; Alves, 2006; Damiani, 2006; Pereira, 2006; Luz, 2008; Riani & Rios Neto, 2008; Garcia et al, 2010; Guimarães, 2010)

Desde o início da década de 1980 no Brasil, vem havendo uma reversão no hiato de gênero na educação. Se, historicamente, os homens tinham, em média, mais anos de estudo que as mulheres, já em 2000 as mulheres apresentaram uma escolaridade média de 5,5 anos, contra 5,1 anos dos homens, enquanto a proporção de mulheres com EM completo foi 36,0%, contra 28,0% dos homens. Além disso, para o sexo feminino, tem sido observados ganhos de anos de estudos em todos os níveis educacionais (Beltrão & Alves, 2009). Dado esse diferencial nos anos médios de estudo, em que as mulheres vêm apresentando vantagens sobre os homens, há que se pensar, então, em como se conformam as relações entre a dinâmica da reprovação escolar separadamente para mulheres e homens.

Ribeirão das Neves é, dentre os municípios pesquisados pela PJ, aquele se destaca pelo baixo dinamismo e baixa produtividade do mercado de trabalho, além de ter sua população formada, em sua maioria, por emigrantes com baixa escolaridade (Souza, 2008; Andrade e Mendonça, 2010). Em 2013, a taxa de distorção idade-série total do EM foi de 32,3% (35,2% na primeira série e 25,5% na terceira série), ou seja, ainda há um percentual elevado de alunos que não conseguem concluir o EM na idade correta (INEP, 2013).

Nesse sentido, entender como os aspectos socioeconômicos - dentre eles os atributos individuais, *background* familiar, trajetória escolar, estilo de vida e questões relacionadas ao autoconceito² e motivação³ - atuam sobre as chances de reprovação escolar entre as alunas e os alunos, bem como a visão dos mesmos acerca dessa dinâmica, pode ser importante para compreender o EM no município de RN. Tais informações podem ajudar no planejamento de ações diferenciadas para as mulheres e para os homens, que não apenas torne possível

² Autoconceito, definido de forma breve, como o aluno se vê enquanto aprendiz (Mendez et al, 2012).

³ Motivação, susintamente como sendo estímulos despertados no aluno para o aprendizado (Franchin & Barreto, 2006).

a conclusão do EM, mas também o encaminhamento para níveis educacionais mais elevados, garantindo a inserção no mercado de trabalho em ocupações mais qualificadas.

Esta tese está estruturada em 6 capítulos sendo o primeiro esta introdução. No segundo capítulo é apresentada a revisão da literatura sobre os fatores associados ao desempenho escolar. No terceiro capítulo são apontados os aspectos econômicos e sociodemográficos de RN. O quarto capítulo trata dos aspectos metodológicos e a apresentação das fontes de dados. No quinto capítulo são apresentados os resultados encontrados no quanti e no quali. As considerações finais são feitas no sexto capítulo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Em consonância com os objetivos propostos, este capítulo busca apresentar a revisão da literatura que trata do desempenho escolar. A idéia não é esgotar toda a literatura, mas abranger, da melhor forma possível, os trabalhos relevantes para a discussão sobre como tais fatores atuam sobre a perspectiva das chances de reprovação escolar dos alunos do EM do município de Ribeirão das Neves. Cabe ressaltar que para os trabalhos da literatura nacional estão incluídos aqueles que utilizaram informações para o EF de oito anos e também para o EF de nove anos, que foi instituído pelo Ministério da Educação do Brasil de nove anos em 6 de fevereiro de 2006 (Beauchamp et al, 2007).

O capítulo está estruturado em duas seções. A primeira trata do debate sobre o desempenho escolar, enfatizando as visões de Coleman e Bourdieu acerca do desempenho escolar; e na segunda, é feita uma abordagem sobre os fatores associados ao desempenho escolar a partir da literatura internacional e nacional.

2.1 Desempenho Escolar

O debate sobre o desempenho escolar não é algo recente no mundo. Nos países desenvolvidos, já na década de 60 do século passado, alguns *surveys* foram realizados para entender as desigualdades no sistema educacional. O Relatório Coleman realizado em 1966 é considerado, até os dias de hoje, o referencial para o debate. Este documento foi resultado da pesquisa encomendada pelo *Act of Civil Rights* de 1964 para o Presidente e para o Congresso dos Estados Unidos. O objetivo era compreender quais seriam as causas das desigualdades nas oportunidades educacionais nas instituições públicas do país segundo raça, cor, religião ou naturalidade (Coleman et al, 1966; Brooke & Soares, 2008).

O ponto inovador desse estudo foi tentar perceber também as relações entre as características das escolas e o desempenho escolar segundo os diferentes grupos de alunos. Os resultados apontaram que os fatores relacionados ao

background familiar eram responsáveis por uma fração maior nas diferenças no desempenho dos alunos que os relativos às escolas (Brooke & Soares, 2008).

Posteriormente, o Relatório Plowden, de 1967, encomendado para o Ministério da Educação do Governo Britânico, prosseguiu no debate acerca do desempenho escolar. A idéia do relatório era revisar o estado da arte a respeito da escola primária (correspondente ao ensino fundamental brasileiro) e identificar tendências e também sugerir mudanças para o sistema educacional britânico. O relatório apontou que as escolas eram sim a solução para os problemas dos grandes centros urbanos e deveriam ser diferentes e melhores para aqueles alunos desprivilegiados, ou seja, apontava a favor da desigualdade no tratamento dos desiguais por meio de serviços educacionais excepcionais. Porém, ao apresentar os resultados, o relatório apontou que os fatores relacionados às escolas (17,0%) possuíam pequena influência no desempenho escolar em relação às famílias (48,0%). A partir de então, vários trabalhos foram realizados, ora concordando com os resultados apresentados no Relatório de Coleman, ora discordando, principalmente na metodologia empregada e na construção de variáveis (Brooke & Soares, 2008).

Em meio a essa discussão, em 1964, Bourdieu e Passeron publicaram *Les Étudiants et la Culture*, uma obra relativa à sociedade francesa que serve de referência no âmbito da sociologia e da educação e critica o elitismo social dos estudantes no ensino superior (ES).. Trata-se de um conjunto de pesquisas que impulsionou a discussão acerca da igualdade de oportunidades não era suficiente, inclusive nem o mais adequado, e que uma política voltada para esse enfoque acabaria tendo efeito perverso em potencializar a desigualdade de oportunidades. Dessa forma, a distribuição de recursos deveria ser diferenciada, já que as necessidades também são diferentes entre os alunos (Seabra, 2009).

Diversos questionamentos foram feitos desde então, pois não se sabia a partir de que estágio deveria tratar dos diferentes de forma diferente. Foi então, que Coleman (1968) aponta que a igualdade de oportunidades nunca será alcançada na sua totalidade e o que se atinge é aproximação dela. E essa proximidade é obtida através da igualdade de recursos oferecidos às escolas, bem como a capacidade de influência das escolas na aquisição de recursos (Seabra, 2009).

Na busca pelo entendimento dos diferenciais de desempenho escolar, bem como a importância das famílias nesse processo surge, no âmbito da sociologia, a discussão a respeito de capital, representada por Coleman e Bourdieu. Mesmo embasados por correntes teóricas diferentes, ambos buscaram dar um significado ao termo capital - fundamentada em evidências empíricas - além do entendimento econômico para explicar as desigualdades no desempenho escolar. Apontam que o capital se subdividi em capital econômico, social e humano/cultural (Alves et al, 2007; Bonamino et al, 2010). Na realidade o capital social e humano/cultural se interagem e atuam conjuntamente com o capital econômico (Coleman, 1988). Sem entrar no mérito da discussão, mas pela necessidade de se apresentar como o desempenho educacional e sua relação com o *background* familiar tem sido analisados cabe de forma breve descrever a que consiste cada tipo de capital na perspectiva de cada um dos dois sociólogos.

Na visão de Bourdieu, o capital econômico está relacionado às diferentes formas de fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e de bens econômicos (dinheiro, patrimônio e bens materiais). O capital social consisti nas relações entre os indivíduos que lutam para melhores posições sociais. As relações sociais estão fundamentadas nas redes sociais (família, escola, clubes e etc.) nas quais as pessoas estão inseridas de forma a terem um sentimento de pertencimento aos grupos específicos. As relações entre os indivíduos se conformam através do compartilhamento de ações objetivas, de trocas de materiais e de trocas simbólicas. Dessa forma, o capital social é advindo pelas redes extrafamiliares e pelas lutas entre os indivíduos ou grupos sociais. Já o capital cultural se acumula desde a origem dentro do ceio da família e se estabelece de três formas: a) incorporado (gosto, habilidade com a língua culta e informações sobre o âmbito escolar) adquirido de forma inconsciente; b) objetivado (capital cultural na forma de bens culturais como livros, telas, esculturas, etc.) e c) institucionalizado (títulos escolares) (Bonamino et al, 2010).

Para Coleman, o capital econômico se relaciona à renda e à riqueza material. Na sua concepção o capital econômico é parte da relação entre a origem familiar e as diferentes posições socioeconômicas, de modo que, no contexto familiar o capital econômico tem efeito sobre o desenvolvimento da criança. O capital social é visto

como as relações que ocorrem entre diferentes entidades pertencentes à uma estrutura social que se comporta como facilitadora das ações dos indivíduos ou grupos. Por isso, o capital social não é atributo do indivíduo e sim está intrínseco no contexto social e na estrutura social no qual as relações ocorrem. Já o terceiro tipo de capital chamado por Coleman de capital humano se refere ao nível de instrução das pessoas e, no caso das famílias, pelo grau de instrução dos pais (Bonamino et al, 2010).

No desempenho escolar dos filhos o capital humano dos pais só será importante para os filhos na medida em que o capital social intrafamiliar seja potencializado, ou seja, que haja a presença física dos adultos e atenção dos mesmos para com as crianças. Dessa forma, o capital econômico e capital humano dos pais podem ser aliados na conformação do capital humano dos filhos desde que o capital social seja priorizado. Mas, chama atenção também que, tanto o capital social intrafamiliar quanto o extrafamiliar tem efeito na criação do capital humano da próxima geração. (Coleman, 1988).

Na perspectiva da ênfase ao capital social, pode-se dizer, de modo bem geral, que Coleman destaca a importância das ações entre os membros dos grupos sociais que agem em conjunto de forma recíproca de modo a estabelecer laços de confiança. Já Bourdieu destaca nas relações sociais o conflito e as lutas entre os grupos pelo espaço. Com base nessas visões pode-se entender o porquê de Coleman destacar a importância das relações intrafamiliares na formação do capital social e o de Bourdieu relativizar o papel da família na conformação desse tipo de capital social. Nesse sentido, para Coleman o capital social intrafamiliar é importante para facilitar a formação do capital social extrafamiliar, bem como é responsável pelo desenvolvimento cognitivo e escolar dos seus filhos (Bonamino et al, 2010).

Coleman (1988), além de apontar que os fatores associados à família eram mais relevantes no desempenho escolar, também discutiu o *background* familiar sob três tipos de capital formado nessa esfera e como eles atuam sobre a vida acadêmica dos alunos. O primeiro é o capital econômico, que pode ser medido pela renda e riqueza familiar, que podem fornecer os recursos físicos tais como espaço e materiais adequados para estudo. O segundo é o capital humano,

relacionado à escolaridade dos pais, que proporciona um ambiente no qual contribui para o desenvolvimento cognitivo dos filhos, bem como para seu aprendizado geral. Finalmente, o capital social se constitui nas relações entre os membros da família, e principalmente, na relação entre pais e filhos, bem como a mobilização dos recursos econômicos pelos pais para o aprendizado dos filhos.

Nos países em desenvolvimento, os estudos sobre o tema são recentes e a maioria deles enfatiza o papel da família, mas aponta a importância também dos fatores relacionados à escola. No Brasil, a partir do processo de democratização da educação, iniciado na década de 1990 acompanhado pela queda nos rendimentos médios em Língua Portuguesa e Matemática (SAEB) e aumentos nas taxas de reprovação escolar e suas conseqüências na distorção idade-série, abandono e evasão escolar trabalhos voltados para entender as questões que podem interferir no desempenho escolar dos alunos vem crescendo desde então.

Esses trabalhos, na sua grande maioria, são voltados para os alunos do EF (Leon & Menezes-Filho, 2002; Riani & Rios-Neto, 2002?; Damiani, 2006; Luz, 2006; Pereira, 2006a; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008; Riani & Rios-Neto, 2008; Rodrigues et al, 2010) e poucos analisam as questões relativas aos alunos do EM (Leon & Menezes-Filho, 2002; Biondi & Felício, 2007; Riani & Rios-Neto, 2008; Bonamino et al, 2010).

A maior parte deles se concentra no nível individual e familiar, apontando a importância do *background* familiar no desenvolvimento educacional (Bonamino et al, 2010; Filgueira et al, 2001; Alves et al, 2007; Leon & Menezes-Filho, 2002), que é importante por demonstrar a estratificação no sistema educacional e a relação na qual pais com baixa escolaridade tendem a transferir baixa educação para os filhos (Riani & Rios-Neto, 2008). Dada a relação direta entre educação e renda, isso acaba por causar pobreza e favorecer a má distribuição de renda (Riani & Rios-Neto, 2002?).

No próximo item são abordados os fatores associados ao desempenho escolar nos diferentes níveis apontados na literatura, de acordo com a perspectiva dos autores. Esses fatores são analisados de forma isolada ou conjunta dependendo dos objetivos dos autores. Cabe ressaltar, que as instituições sociais não são

excludentes para se entender os resultados educacionais justamente por haver uma sinergia entre elas.

2.2.1 Fatores Associados ao Desempenho Escolar

A partir da segunda metade do século passado, nos países desenvolvidos, trabalhos voltados para entender questões relacionadas ao desempenho escolar foram realizados, dentre vários deles, os de Coleman et al, 1966; Coleman et al, 1988; Raley, 1991; Sears, 1995; Filgueira et al, 2001; Muller & Ellison, 2001; Ryan, 2004; Abd-El-Fattah, 2006; Ahuja, 2007 e Akbari & Allvar, 2010.

Nos países em desenvolvimento, o debate é mais recente e vem crescendo após o processo de democratização iniciado nos anos 1990. No Brasil, principalmente depois que os sistemas de avaliação da educação básica foram implantados houve um impulso dos trabalhos voltados para o tema a partir da primeira década do século XXI. Dentre eles os de Queiroz, 2002; Alves et al, 2007; Riani & Rios Neto, 2006; Riani & Rios Neto 2008; Bonamino et al, 2010; Rodrigues et al, 2010. Apesar das diferenças com relação ao desenvolvimento dos países desenvolvidos e em desenvolvimento os achados sobre o comportamento dos fatores associados ao desempenho escolar são em sua maioria semelhantes.

De acordo com a literatura, os fatores associados ao desempenho escolar são analisados dentro dos diferentes níveis (indivíduo, família, escola e comunidade) e sob várias perspectivas. Dentre delas, pode-se citar: chances de frequência escolar (Norte, 2006); de repetência escolar (Leon & Menezes-Filho, 2002; Alves et al, 2007; Damiani, 2006; Gonçalves, 2008), de abandono escolar (Damiani, 2006; Garcia et al, 2010), e de evasão escolar (Damiani, 2006); proficiência em disciplinas (normalmente em matemática e português) (Alves, 2006); distorção idade-série (Riani & Rios Neto, 2008); probabilidade de progressão (Guimarães, 2010); entre outros.

Cabe lembrar que os resultados encontrados podem divergir quanto às relações esperadas entre variáveis. Mas, isso pode estar relacionado entre outros fatores: a) a variável resposta empregada dentro das variáveis que são consideradas

como desempenho escolar; b) como a mesma foi construída e c) o modelo empregado.

2.2.2.1 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Atributos Pessoais

No âmbito dos atributos individuais, as características demográficas como sexo, idade, ter filhos, raça/cor, bem como a situação socioeconômica em que se insere o aluno, se trabalha ou não são as mais utilizadas. Muitas vezes, essas variáveis não foram o foco dos trabalhos revisados, mas contribuem para a discussão dos achados desta pesquisa.

Sexo

O sexo⁴ é uma das características individuais utilizadas nos estudos sobre o desempenho escolar e em alguns trabalhos se discute os resultados como base na questão de gênero⁵, mesmo que de forma mais superficial ou mais detalhada (Alves, 2006; Alves et al, 2007; Dal'Igna, 2007). A questão de gênero é muito ampla e remete a diversas discussões e posicionamentos.

Os alunos com os atributos de rebeldes, independentes e criativos, são criados por suas famílias com a indiscutível superioridade masculina, para serem os responsáveis pelo sustento da casa. Já as alunas, submissas e cuidadosas, são criadas para exercerem atividades domésticas e a maternidade (Silva et al, 1999; Garcia et al, 2010). Segundo Silva et al (1999), as alunas não percebem a educação formal como forma de ascensão social, mas dado o tratamento mais democrático às alunas dentro das escolas, elas se apegam às instituições de ensino como forma de compensação. Por isso, elas inicialmente correspondem aos padrões das escolas até o momento em que se dão conta de que a escola

⁴ Sexo é o atributo físico relacionados às questões biológicas: feminino ou masculino (Pinnelli, 2004).

⁵ Gênero é o “conjunto de papéis, direitos e status específicos do que é ser homem em oposição ao que é ser mulher numa dada sociedade ou cultura” (Pinnelli, 2004).

não é tão eficaz para inverter sua condição tanto dentro das famílias quanto no mercado de trabalho.

Em diversos estudos, ser do sexo masculino é considerado um risco, seja nas maiores chances de repetência (Leon & Menezes-Filho, 2002; Damiani, 2006; Alves et al, 2007) e/ou evasão escolar (Damiani, 2006); na maior probabilidade média à primeira repetência (Gonçalves, 2008); no menor desempenho em disciplinas ou proficiência (Silva et al, 1999; Alves, 2006; Pereira, 2006); seja na maior probabilidade de não estar cursando a série na idade correta (Riani & Rios Neto, 2008); nas maiores taxas de abandono escolar (Garcia et al, 2010) ou na menor probabilidade de progressão por série (Guimarães, 2010). Em termos do *background* familiar os homens são normalmente mais afetados do que as mulheres (Raley, 1991).

No estudo qualitativo realizado por Carvalho (2005), o sexo foi decisivo nos problemas escolares para os alunos de primeira a quarta série do EF. A necessidade de reforço escolar e problemas disciplinares foram reportados pelas professoras em um percentual bem mais elevado para os alunos em relação às alunas, ao passo que os elogios como “bons alunos” foram maiores para as alunas.

Alves (2006), com o objetivo de verificar o efeito da escola sobre o aprendizado dos alunos, utilizou informações de um estudo empírico longitudinal, de cunho quanti-quali. Estudo esse realizado em 2002, com alunos da quinta série do EF em 7 escolas da rede pública de uma mesma região do município de Belo Horizonte. Houve de diferenças nos desempenhos na Língua Portuguesa e Matemática entre alunas e alunos. As alunas se sobressaíram melhor do que os alunos em Língua Portuguesa nas três ondas estudadas. Em Matemática, o desempenho das alunas e alunos, apesar de muito próximos, apontavam para uma tendência de melhora para o caso das alunas.

Damiani (2006), utilizando dados da coorte formada por todas as crianças nascidas nos hospitais da cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul) em 1982, localizadas nas escolas de EF na zona urbana, encontrou que a chance dos alunos repetirem e/ou abandonarem a escola foi 30,0% maior em relação às

alunas. Também indo ao encontro dos relatos da literatura, Alves et al (2007), com base nas informações do SAEB 2001, referentes às capitais brasileiras, analisaram a associação entre a repetência e características individuais dos alunos da oitava série do EF e de suas famílias, principalmente o capital econômico. Os autores observaram que o risco para repetência para os alunos da oitava série foi 49,0% maior em relação às alunas.

Claro que essa relação de sexo e desempenho escolar apontando para os homens como fator de risco tem que ser considerada dentro do contexto socioeconômico e cultural. Pois, segundo Norte (2006), no caso dos alunos de Moçambique (África) ocorre justamente o contrário, ou seja, os homens apresentam melhor desempenho escolar em relação às mulheres. O autor utilizou dados do Segundo Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS/2003), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e pelo Ministério da Saúde da República de Moçambique para analisar as desigualdades regionais na educação e verificar os principais determinantes familiares e socioeconômicos na frequência escolar, no analfabetismo e na progressão escolar. Aplicou o modelo de regressão logística multivariada e encontrou que as chances de frequentar a escola e de progressão escolar na primeira série são maiores para os homens em relação às mulheres (43,0% e 30,0%, respectivamente). E a probabilidade de analfabetismo foi menor para os homens em cerca 17,0%.

Há de se mencionar a vantagem das mulheres no desempenho escolar em relação aos homens deve ser avaliada quanto à que tipo de medida utilizada. Pois os resultados com relação à proficiência em disciplinas são distintos entre os sexos havendo uma explicação que passa pela questão de gênero ou biológica (Silva et al, 1999; Dal'Igna, 2007; Franco et al, 2007). De acordo com alguns estudos os homens têm melhor desempenho nos testes de Matemática (Silva et al, 1999; Dal'Igna, 2007; Franco et al, 2007), enquanto que as mulheres nos testes em Língua Portuguesa (Silva et al, 1999; Dal'Igna, 2007). Como em todas as análises deve-se considerar o contexto, no estudo de Ryan (2004) para alunos Australianos matriculados na escola Católica Adelaide, em 1999, não encontrou diferenças significativas no desempenho em Matemática e Verbal entre mulheres e homens.

Idade

A idade do aluno também tem demonstrado efeito sobre o desempenho escolar, pois a idade avançada pode estar intimamente relacionada à distorção idade-série decorrente da repetência, abandono, evasão escolar ou da entrada tardia no sistema de ensino (Leon & Menezes-Filho, 2002; Riani & Rios-Neto, 2002; Alves, 2006; Riani & Rios-Neto, 2008).

Leon & Menezes-Filho (2002), utilizando os resultados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) realizada pelo IBGE, no período entre 1984 e 1997, para as regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo, observaram que as chances de reprovação nas séries-diploma (quarta e oitava séries do EF e 3ª série do EM) para os alunos com mais idade era significativamente maior em relação aos alunos mais jovens. Alves (2006) verificou-se, para os alunos da quinta série do EF acompanhados até a sexta série, que aqueles em idade correta apresentaram desempenho em testes de Língua Portuguesa e Matemática melhores em relação aos que tinham defasagem idade-série.

Do mesmo modo, Riani & Rios-Neto (2002?) aplicando os dados do Censo Demográfico e Censo Escolar, ambos de 2000, apontaram a relação negativa entre idade e frequência escolar para os alunos de 7 a 14 anos de idade. Também Riani & Rios-Neto (2008), utilizando os mesmos dados, encontraram que a idade apresentou relação negativa com a probabilidade de cursar a escola na idade correta, tanto para alunos do EF quanto para alunos do EM.

Raça/cor

Dentre as características demográficas aplicadas nos estudos sobre desigualdades sociais e educacionais, raça/cor é uma característica sempre reportada. No entanto, a raça/cor não significa a mesma coisa para todas as pessoas e segundo Carvalho (2005), a raça tem uma conotação social de modo que os atributos físicos são utilizados para delimitar indivíduos e grupos. Além disso, a autoclassificação racial também varia de acordo com o contexto e cultura, ou seja, com a região em que se mora, bem como a época (Alves et al, 2005) e até mesmo a auto-classificação pode mudar ao longo da vida (Carvalho, 2005).

No caso específico para o Brasil, mas também observado em países da América Latina a classificação racial ancora-se na aparência (características como cor da pele ou tipo de cabelo), na ascendência e na condição socioeconômica do indivíduo (Carvalho, 2005).

No Brasil, a classificação racial varia entre as pesquisas. Para alguns exemplos pode-se citar os Censos Demográficos. O IBGE adotou brancos, pardos, pretos e amarelos, e a partir do censo de 1991, acrescentou a categoria indígena (IBGE, 2008). Nas pesquisas do SAEB, o quesito raça/cor tem sofrido alterações ao longo dos anos. Em 1995, as categorias eram: branco, pardo, preto ou amarelo. A partir de 1997, foi incluída a opção indígena, e nas bases de 1997, 1999 e em 2001, a categoria parda foi representada como pardo/mulato (Andrade & Soares, 2008). Na base do INEP, em 1999, as categorias branco, pardo ou mulato, negro, amarelo e indígena, ao passo que, em 2000 e 2001, branco, pardo ou mulato, preto e indígena. No ano de 2003 foram iguais às de 2000 e 2001, acrescida da categoria amarelo (Fonseca, 2010).

As pesquisas que tratam da questão racial ou que incluem essa variável como indicadora para abordar outros temas muitas vezes a reclassificam, conforme suas necessidades. Os achados dos trabalhos, normalmente, apontam para a questão da origem social como forma de estratificação social. Na área da educação, mesmo adotando classificações diferentes e também em contextos distintos, geralmente apontam que indivíduos da raça/cor pardos e pretos apresentam os piores resultados escolares (Raley, 1991; Alves et al, 2007; Soares e Alves, 2003; Alves, 2006; Fonseca, 2010; Gonçalves, 2008; Guimarães, 2010) e principalmente quando alunos negros (Carvalho, 2005; Alves et al, 2007).

No estudo realizado por Raley (1991), através da base de dados *National Survey of Families and Households*, para os anos entre 1943 e 1962, observou-se uma proporção bem mais elevada entre população branca que obteve o diploma de conclusão do EM, em relação à população classificada como preta. O divórcio e filhos tidos fora do casamento contribuíram mais negativamente para a vida das crianças brancas em relação às pretas.

Soares & Alves (2003), através dos dados do SAEB de 2001, criaram um índice socioeconômico que incorpora também indicadores culturais. Perceberam que, dentre os alunos com posição social mais baixa, as diferenças em proficiência em Matemática para a oitava série entre os grupos brancos, pardos/mulatos e negros foi mínima. No entanto, entre aqueles com melhores condições socioeconômicas a diferenciação entre eles foi acentuada. Interessante que os autores observaram que as diferenças na proficiência entre os alunos brancos e negros aumentavam quando, de modo geral, a composição da escola era melhor (professores mais capacitados, mais bem remunerados, relação entre a equipe era boa, escolas mais bem equipadas, diretor mais envolvido, alunos que gostavam de estudar, e que faziam a lição de casa). Com intuito de ter uma visão mais global, os autores construíram três fatores: bom professor, boa escola e bom aluno. Através deles conseguiram verificar que os efeitos negativos dos fatores relacionados ao professor, à escola e ao aluno que ocorriam quando analisados separadamente para brancos, pardos e pretos acabavam perdendo força quando vistos de forma conjunta entre os alunos brancos e pardos, mas isso não ocorreu entre os alunos brancos e negros.

No trabalho de Alves (2006), os alunos brancos e pardos apresentaram desempenhos muito próximos e bem melhores que os verificados para os alunos que se declararam pretos. Observaram, também, que os alunos de raça/cor amarela e indígena tiveram desempenhos mais próximos aos apresentados para os alunos pardos do que aos verificados para os pretos.

Alves et al (2007) observaram que os pretos e pardos possuem maiores chances de fracasso escolar (85,0% e 21,0%, respectivamente) em relação aos brancos. Já entre os pretos, mesmo controlado pela interação das variáveis de posse de bens e raça, a chance de repetência para eles foi o dobro da chance dos brancos.

No estudo de Fonseca (2010), para verificar a qualidade do tempo de permanência do aluno - entendido como a probabilidade de evasão escolar, atraso escolar e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - sob a perspectiva racial, utilizou informações sobre os alunos da quinta do EF da base de dados da pesquisa "Avaliação de Desempenho: fatores associados", realizada em parceria com o INEP e CEDEPLAR, que acompanhou os alunos da quarta

série de 1999 até 2003, residentes em estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. De modo geral, as maiores proporções de estudantes que evadiram após a quarta série, que tiveram rendimento ruim, repetência ou interrupção dos estudos eram alunos pretos. Dos estudantes pretos que permaneceram na amostra, cerca de 76,0% deles apresentaram distorção idade-série, ao passo que, para os brancos e pardos foi de 54,0% e 57,0%, respectivamente. Além disso, mesmo após o controle por sexo, região, nível socioeconômico, status de trabalho e escola, os pretos apresentaram desvantagem em proficiência em relação aos pardos e brancos.

Guimarães (2010), utilizando dados das PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) para o Brasil, de 1986 a 2008, analisou a probabilidade de progressão por série e os anos médios de estudo da população de 7 a 29 anos de idade. Verificou que tanto a probabilidade de progressão para quinta série do EF de oito anos, quanto a probabilidade de progressão para o EM, dado que concluiu a oitava série do EF de 8 anos, para os negros foram inferiores as apresentadas para os brancos.

Maternidade/paternidade

Outro aspecto abordado na literatura como característica que pode afetar o desempenho escolar é a maternidade/paternidade na adolescência. Os estudos normalmente apontam como sendo inversa a relação entre a probabilidade de ser mãe/pai e os anos de estudo. Os diferenciais no desempenho escolar, na perspectiva da variável maternidade/paternidade são também discutidos em alguns trabalhos com base na questão de *gênero*. A sociedade impõe papéis masculinos e femininos, fazendo com que as experiências no âmbito da maternidade/paternidade se diferenciem entre os sexos (Silva et al, 1999; Brandão & Heiborn, 2006, Fávero et al, 1997), e por consequência, o efeito sobre a vida escolar de cada um deles seja distinto. Para o sexo feminino a maternidade impõe dificuldades em conciliar o cuidado com o bebê e os estudos, resultando, muitas das vezes, na interrupção da vida acadêmica (Abreu et al, 2000; Aquino et al, 2003).

Através do inquérito domiciliar realizado nas capitais de Salvador, Rio de Janeiro e Porto Alegre, em 2001, observou-se que o impacto sobre a trajetória dos estudos entre mulheres e homens foi diferenciada e, normalmente, com maiores custos para as mulheres. Enquanto que ser pai antes dos 20 anos de idade significou, para 8,8% dos rapazes, a parada temporária dos estudos, para as mulheres correspondeu a 25,0%. Com relação à parada completa dos estudos, também as proporções foram maiores para as mulheres (17,3%) em relação aos homens (15,8%) (Aquino et al, 2003).

Em outra pesquisa realizada no Rio de Janeiro, com adolescentes grávidas entre 14 e 17 anos, as entrevistas semi-estruturadas indicaram que a maior parte delas não estava estudando, devido a sentimentos contraditórios de vergonha por exercer sua atividade sexual, e por quererem curtir o filho. Nesses casos, além dos fatores emocionais, a postura familiar em valorizar mais o trabalho do que a escola contribuía para a decisão de não mais estudar e conseqüentemente, aumentava a dificuldade de independência financeira dos pais (Dadoorian, 2003). Também em estudos anteriores, Frediani et al (1994), Desser (1993) e Pinheiro (2000) apontam uma relação entre maternidade e abandono definitivo dos estudos, restrição de opção de vida e piores oportunidades de emprego.

Muito se discute sobre os efeitos da maternidade na vida das adolescentes, mas tais reflexos sobre o desempenho escolar, principalmente no que se refere à continuidade ou não dos seus estudos, dependem também do *background* familiar. No estudo qualitativo realizado por Fávero et al (1997), através de entrevistas semi-estruturadas, observou-se que as mães adolescentes apresentaram dificuldades em conciliar os estudos com a maternidade. O fato de conciliar os papéis da maternidade e a vida escolar tinha relação com as questões socioculturais, sendo que interromper ou continuar a estudar dependia do apoio social.

Apesar da maioria dos estudos apontarem, que a maternidade leva principalmente as alunas a interromperem seus estudos, outros resultados sugerem que, caso o suporte familiar seja tal que consiga garantir a continuidade natural do ciclo de vida juvenil, ou seja, que os objetivos individuais do adolescente sejam resguardados, a continuação dos estudos pode ser possível.

Segundo Brandão & Heilborn (2006), na pesquisa utilizando entrevistas em profundidade realizada, no Rio de Janeiro, com jovens entre 18 e 24 anos que tiveram experiência de maternidade e paternidade na adolescência, pertencentes à classe média, observou-se que não houve mudança no estatuto social do jovem dentro da família, não ocorrendo mudança significativa na trajetória juvenil, onde os pais buscavam preservar os projetos individuais dos seus filhos. Segundo os autores, normalmente esse cenário não é visto entre as camadas populares, nas quais o estatuto dos jovens pais e mães é alterado na medida em que lhes são atribuídas novas responsabilidades.

Mesmo não sendo comum, no estudo quali, realizado por Miranda-Ribeiro (2012), utilizando GFs com adolescentes de camadas populares, matriculados no terceiro ano do EM, em escolas localizadas em alguns municípios mineiros, a gravidez na adolescência foi vista como estímulo para permanecer na escola e concluir os estudos. A justificativa era a vontade de dar melhores condições de vida ao filho. É importante ressaltar que, para permanecer na escola, a jovem contava com suporte familiar – em geral, as avós cuidavam dos netos para que as adolescentes pudessem permanecer na escola.

Trabalho

No Brasil, ao longo da segunda metade do século XX e na primeira década do século XXI, tem se observado o adiamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho. Em 1967 a idade média de inserção no mercado de trabalho era de 11,21 anos (11,44 para mulheres e 11,08 para homens) para a população brasileira. Em 1983, para regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Recife a idade média havia aumentado para 17,30 anos (18,11 para mulheres e 16,67 para homens), e em 2001 para 19,12 anos (19,63 mulheres e 18,76 homens) (Pesquisa Mensal de Emprego – IBGE).

Esse postergamento da idade de entrada no mercado de trabalho pode estar relacionado às dificuldades do próprio mercado de trabalho e pelas mudanças culturais relativas à transição para a vida adulta, e mais ainda, a elevação da escolaridade dos jovens. Ao mesmo tempo em que houve um aumento nas

idades médias de entrada no mercado de trabalho tanto para mulheres quanto para os homens, verifica-se que, entre 1983 e 2001, ocorreu uma redução no hiato de gênero no ingresso na força produtiva, mas ainda com a manutenção histórica da entrada mais cedo dos homens no mercado de trabalho (Tomás et al, 2008).

Apesar do adiamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho ela ainda acontece na adolescência e os motivos pelos quais ocorre essa transição também passam pela necessidade de contribuir para o sustento de suas famílias (Silva & Kassouf, 2002; Queiroz, 2002). Trabalhar e estudar ao mesmo tempo pode ter reflexos no desempenho escolar desses adolescentes (Filgueira et al, 2001; Leon & Menezes-Filho, 2002; Pereira, 2006; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008) sendo que, normalmente, as chances de reprovação, abandono e evasão dos alunos que trabalham são maiores do que aqueles que não trabalham (Leon & Menezes-Filho, 2002; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008; Neri, 2009).

Leon & Menezes-Filho (2002) verificaram que as probabilidades de repetência para os alunos inseridos na PEA (População Economicamente Ativa – trabalhando ou em condição de desempregado) foram positivamente significativas para aqueles da quarta e oitava séries do EF e para os da terceira série do EM; além de negativamente significativas para o avanço escolar. Alves et al (2007) mostraram que, dentre os alunos da oitava série das escolas públicas das capitais brasileiras que trabalhavam, 63,0% tinham vivido a experiência de repetir a série. Além disso, as chances de repetência eram o dobro para os alunos que trabalhavam em relação aos que não trabalhavam.

Gonçalves (2008) também encontrou a relação negativa entre trabalho e desempenho escolar. A autora em seu trabalho buscou verificar os determinantes da probabilidade de ocorrência da primeira repetência e evasão escolar entre a quarta e oitava séries do EF. Utilizou dados longitudinais da pesquisa “Avaliação de Desempenho: fatores associados” realizadas em parceria com o INEP e CEDEPLAR, que acompanhou os alunos da quarta série de 1999 até 2003, residentes em estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil também utilizada por Fonseca (2010). Para os alunos da coorte de alunos da quarta série do EF, que trabalharam em algum ano letivo entre a quarta e oitava

séries tiveram cerca de 40,0% a mais de chances de repetência em relação aos que não estavam nessa situação.

Mas, também resultados não esperados foram encontrados nessa relação entre baixo desempenho escolar e trabalho. Fonseca (2010), utilizando a mesma base de dados que Gonçalves (2008) encontrou que alunos que trabalharam a cada ano tiveram menores probabilidades de atraso escolar em relação àqueles que responderam não trabalhar.

Apesar de Gonçalves (2008) e Fonseca (2010) terem utilizado a mesma base de dados e terem encontrado resultados diferentes acerca do efeito do trabalho sobre o desempenho escolar do aluno (probabilidade de repetência e probabilidade de atraso escolar) podem estar relacionado justamente à variável resposta analisada por cada uma das autoras. Para Fonseca (2010), a variável atraso escolar foi construída com base na data de nascimento do aluno, no qual se considerou para aqueles alunos com idade adequada, valor igual a 0, e os demais, valor igual a 1, e aplicado o modelo de Bernoulli. Já para Gonçalves (2008) a probabilidade da primeira repetência entre a quarta e oitava série foi construída considerando 1 para caso o evento de repetência houvesse ocorrido e 0, caso contrário e aplicou o modelo logístico hierárquico. Por isso, cabe ressaltar mais uma vez a importância da metodologia empregada e como a variável de desempenho escolar foi construída, o que, portanto, pode a princípio parecer ter obtido resultados diferentes.

A necessidade de trabalhar e a dificuldade de acesso à escola também são apontadas como fatores para a evasão escolar – 27,0% e 11,0% para o ano de 2009 - segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (Neri, 2009). Na visão dos adolescentes, como mostra Miranda-Ribeiro (2012) trabalhar para o adolescente tem um custo alto, por tornar seu dia-a-dia cansativo, não permitir que eles se dediquem aos estudos da forma necessária, o que muitas vezes os levam à parar de estudar.

Então, já que normalmente trabalhar na adolescência pode ser um fator prejudicial para o desempenho escolar e conciliar estudo e trabalho torna-se uma tarefa árdua, levando muitas vezes o aluno a desistir dos estudos o que se espera

é uma baixa escolaridade para esses jovens. Isso pode levar à uma precária inserção no mercado de trabalho (Neri, 2009; Cerruti & Binstock, 2010) e à uma baixa renda, alimentando o ciclo vicioso da pobreza intergeracional (Riani & Rios-Neto, 2004).

Além das questões individuais, os aspectos relacionados ao *background* familiar também são discutidos na literatura como os fatores associados ao desempenho escolar. Os trabalhos que seguem a linha de Coleman (1988) tratam do *background* familiar sob a perspectiva dos diferentes tipos de capital (econômico, social e cultural) nela constituída. A revisão aqui apresentada inclui tanto os trabalhos que focalizam diretamente o capital intrafamiliar quanto àqueles que tratam do *background* familiar sem essa distinção.

2.2.1.2 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: *Background* Familiar

Dentre os níveis estudados para entender quais são os fatores que interferem no desempenho escolar dos alunos, a família tem tido um papel importante, o que não significa que as demais instituições, como a escola e a comunidade também não tenham.

Inicialmente cabe apontar alguns dos trabalhos de Coleman, já que a discussão maior sobre os diferenciais no desempenho escolar foi iniciada pelo seu relatório realizado na década de 1960. Em seu estudo realizado em 1988, nas escolas públicas dos distritos americanos deixou clara a importância do capital social familiar no desenvolvimento educacional dos alunos. Nas famílias de migrantes asiáticos, os livros exigidos pela escola sempre eram comprados em dobro, um para o aluno, e outro para as mães, para que as mesmas pudessem acompanhar e auxiliar no aprendizado de seus filhos. Nesses casos, onde havia baixo capital humano (baixa escolaridade das mães), mas alto capital social (mobilização dos recursos econômicos para o desenvolvimento cognitivo dos filhos) o desempenho escolar dos alunos era elevado. Segundo o autor, o capital humano dos pais só tem efeito sobre o desempenho escolar dos filhos se for complementado pelo capital social entre pais e filhos. Nesse sentido, as relações familiares, expressas

pela presença dos pais no domicílio, acompanhamento deles no aprendizado de seus filhos e a condição dessa relação, é que determinam a qualidade do capital social familiar.

Em outro trabalho voltado para o EM, Coleman (1988) analisou o efeito da presença dos pais, número de irmãos e expectativas das mães quanto à educação de seus filhos como *proxy* para capital social no domicílio com relação ao desempenho dos alunos. O autor observou que as taxas de abandono eram 12,5% superiores para os alunos que residiam com um dos pais e com quatro irmãos em relação aos alunos que viviam com os pais e com um irmão. Com relação à expectativa da mãe, para aquelas que pensavam na possibilidade de seus filhos irem para a faculdade, as taxas de abandono eram 8,6% menores em relação aos que não possuíam essa expectativa. Já entre os alunos que viviam com mãe e pai, tinham apenas um irmão e sua mãe tinha expectativa dele cursar uma faculdade, a taxa de abandono foi 22,5% menor em relação aos alunos que moravam com um dos pais, quatro irmãos e suas mães não pensavam em vê-los cursando uma faculdade.

Os efeitos da estrutura familiar sobre o desempenho escolar foram analisados também por Sears (1995) para 52 alunos matriculados no curso regular de Inglês e de Matemática *júnior* (penúltimo ano) e *sênior* (último ano) na *Snook High School* entre 1994 e 1995 no Texas (EUA). Foi identificado o grupo de alunos com famílias monoparentais e de famílias com ambos os pais. Na disciplina de Inglês, os *scores* dos alunos de famílias com pai e mãe morando juntos foram maiores que os observados para famílias com somente um deles. Segundo o autor, o fato desse resultado ter sido verificado somente para essa disciplina, também pode estar relacionado à menor preocupação dos alunos com a precisão da língua, ao passo que, a facilidade com os números pode ser devido ao uso diário dessa ferramenta na vida dos alunos.

Em termos de envolvimento dos pais e os resultados educacionais muitos outros estudos foram realizados em outras partes do mundo durante o século XXI (Abd-El-Fattah, 2006; Hoang, 2007; Lloyd-Smith & Baron, 2010) e dentre eles pode-se citar para a cidade de El-Minia (Egito) e para a Califórnia (EUA). Nestes trabalhos

o envolvimento dos pais foi abordado tanto em termos do seu efeito sobre desempenho escolar dos filhos quanto à motivação e autonomia gerada neles.

No estudo de Abd-El-Fattah (2006) para alunos egípcios matriculados na primeira série do EM (*high school*), em 2005, o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos demonstrou efeitos positivos sobre o desenvolvimento escolar dos mesmos. O autor criou uma escala sob a ótica da percepção dos alunos quanto ao envolvimento de seus pais em sua educação dentro de casa e na escola e também uma escala para medir a o grau de orientação de suas metas. Os resultados apontam que tanto o envolvimento dos pais dentro de casa (OR=2,2), quanto na escola (OR=2,5) mais que duplicam o desempenho acadêmico de seus filhos em relação aos alunos que não tem a participação dos pais. Além disso, que os efeitos desses dois tipos de envolvimento parental aumentam ainda mais sobre o desempenho acadêmico quando intermediada pelas metas dos alunos (OR=2,6 e OR=3,2 para acompanhamento dentro de casa e dentro da escola, respectivamente).

Outra forma de analisar as relações entre pais e filhos no âmbito educacional foi proposta por Hoang (2007). O estudo foi realizado com base nas informações de alunos do EM (*high school*) de escolas da rede pública da Califórnia matriculados no de Álgebra I com idades entre 14 e 20 anos. Através das análises multivariadas observou a relação positiva entre a parentalidade democrática (individualidade do filho com regras de aprendizado) e a adoção de uma orientação do aluno para o domínio de conteúdo (interesse do aluno em dominar e aprender as informações no nível mais profundo), bem como a relação negativa entre pais permissivos (poucas regras e exigências e aceitação de práticas ruins) e a orientação para o domínio de conteúdo. Segundo o autor, diferentemente do esperado não houve relação significativa entre a participação dos pais de forma regular na escola e a adoção do aluno para a orientação de domínio de conteúdo; mas uma relação positiva com a orientação dos filhos voltada para o desempenho. Isso porque, pais presentes na escola e informados acerca do desempenho dos filhos podem levar aos alunos a buscarem ter melhores resultados escolares. Já a parentalidade autoritária (obediência e respeito à

autoridade) e permissiva tende a levar os filhos a adotarem a orientação voltada para o desempenho não se importando com o domínio do conteúdo.

Encontrou também uma relação positiva entre pais democráticos e autonomia dos filhos. No entanto, diferentemente do relatado na literatura, segundo o autor não foi encontrada relação significativa entre nenhum dos tipos de envolvimento parental (democrático, permissivo e autoritário) e a autonomia dos filhos. Pode ser que pais envolvidos em todos os aspectos da vida de seus filhos os tornem menos autônomos (Hoang, 2007).

Dentro do contexto familiar outro aspecto muito analisado é a relação entre o nível socioeconômico (NSE) e o desempenho do aluno. Ozturk & Singh (2006) buscaram entender os efeitos tanto do NSE como do desempenho prévio na disciplina de Matemática sobre o avanço no curso de Matemática mediadas pelo envolvimento dos pais, aspirações educacionais dos pais, aspirações educacionais do próprio estudante e pela sua autoavaliação na disciplina de Matemática. Para isso, os autores utilizaram a base de dados longitudinal *National Educational Longitudinal Study* (NELS), de 1988, para alunos de escolas públicas do ano base, matriculados no EF (*grade 8th*) e os mesmos alunos no EM (*grade 12th*). Aplicaram o modelo de Estimação de Equação Estrutural. Os resultados apontaram para uma forte correlação positiva entre a expectativa educacional dos pais em relação aos seus filhos e as aspirações educacionais dos mesmos. Além disso, ser de famílias com NSE médio ou alto não se configura em privilégio automático para o avanço dos filhos no curso de matemática, mas sim que o envolvimento dos pais é mais preponderante. E por fim, verificaram que ter desempenho prévio em Matemática permitia o avanço no curso de Matemática.

No Brasil, também são encontrados trabalhos que tratam do efeito do *background familiar* sobre o desempenho escolar com e sem a diferenciação entre os capitais (Anuatti-Neto & Narita, (2004); Leon & Menezes-Filho (2002); Pereira (2006); Damiani (2006); Alves (2006); Norte (2006); Alves et al (2007); Franco et al, (2007); Gonçalves (2008); Riani & Rios-Neto (2008); Bonamino et al (2010) e na maioria deles as relações entre as variáveis tradicionalmente consideradas como

associadas ao desempenho escolar foram semelhantes aos encontrados na literatura internacional.

Os estudos que se dedicaram ao EF verificaram a importância do arranjo familiar (Leon & Menezes-Filho, 2002; Alves, 2002; Damiani, 2007; Alves et al, 2007); da escolaridade da mãe (Pereira, 2006; Damiani, 2006; Alves, 2006) ou dos pais (Alves et al, 2007), da ocupação do chefe do domicílio (Damiani, 2006) ou da carga horária de trabalho da mãe (Alves, 2006); da renda mensal da família (Damiani, 2006) ou da posse de bens econômicos (Alves, 2006; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008) sobre os resultados escolares. Alunos que moram com apenas um dos pais, que possuem muitos irmãos, cuja mãe tem baixa escolaridade e trabalho não qualificado apresentando baixa renda familiar e precária posse de bens tendem a ter desempenho escolar menor em relação aos que não estão nessas situações.

Também nos trabalhos que tratam do EM foram encontrados resultados parecidos. Com intuito de verificar, entre os níveis que afetam o desempenho escolar, qual teria maior impacto, Riani & Rios-Neto (2008) utilizaram dados do Censo Demográfico de 2000 para o EF e EM. Aplicaram o método de Função de Produção Educacional (FPE), através de uma modelagem hierárquica. Os autores fizeram a relação entre as variáveis do *background* familiar com os diferentes tipos de capital e encontraram que as diferenças no desempenho escolar podem ser explicadas pela interação entre os fatores de demanda educacional (representada pela família - capital econômico, cultural e social) e os fatores de oferta (disponibilidade e qualidade das escolas). Para a escolaridade da mãe (capital cultural) e ocupação do chefe da família (capital econômico e cultural) tiveram impacto positivo sobre o desempenho escolar (a probabilidade de o aluno cursar a escola em idade correta), enquanto para os domicílios chefiados por mulheres (capital social), o impacto foi negativo. Segundo os autores, a explicação para esse último resultado é que as mães chefes de domicílios possuem menor tempo para ajudar os filhos nas tarefas escolares justamente por terem que trabalhar, já que a maioria desses domicílios são monoparentais.

Bonamino et al (2010) também aplicou o conceito de capital com referencial em Coleman e de Bourdieu. Os autores utilizaram dados do *Programme for*

International Student Assessment PISA (consórcio institucional coordenado pelo *Australian Council for Educational Research*) para alunos do sétima e oitava séries EF e primeira e segunda séries do EM e buscaram verificar como os diferentes tipos de capital formados na esfera familiar atuavam sobre o desempenho da leitura desses estudantes. Para a regressão linear aplicada, foram encontrados resultados semelhantes aos mostrados na literatura, ou seja, uma relação positiva entre as variáveis de *posse de bens*, diálogo familiar, recursos educacionais familiares e escolaridade da mãe com o desempenho em leitura. Ao utilizar o método de análise de conglomerados para o agrupamento de determinadas características, os autores encontraram resultados semelhantes aos de Coleman (1988). Mesmo entre as famílias que possuíam baixo capital econômico, mas tinham alto capital social, visto pela mobilização dos altos recursos educacionais para os filhos, a média das notas em leitura (411,2) desses alunos ficou acima da média das notas de todos os alunos (407,2), inclusive daqueles com alta posse de bens econômicos.

Na perspectiva do capital social, mencionados nos estudos de Coleman e Bourdieu, uma esfera ainda pouco estudada, mas que tem sido mencionada como importante para o comportamento, principalmente dos adolescentes, é a religião tanto do próprio indivíduo quanto da sua mãe. A relação entre religião e desempenho escolar são mais abordadas nos estudos da sociologia, nos quais apresentam o efeito das relações sociais adquiridas quando os jovens tem envolvimento religiosos (Muller & Ellison, 2001; Cunha, 2012) ou quando a mãe tem adesão religiosa (Anuatti-Neto & Anarita, 2004). Os resultados encontrados apontam mais para o efeito do capital social e humano adquirido nas relações religiosas.

Estudos para os Estados Unidos da América (EUA) (Coleman, 1988; Muller & Ellison, 2001) e para o Brasil (Anuatti-Neto & Narita, 2004; Cunha, 2012) apontam a influência positiva da religião sobre o desempenho escolar de alunos do EM. A concepção acerca do efeito da religião sobre o desempenho escolar passa pelo âmbito do capital social/cultural tanto intra quanto extrafamiliar.

Coleman (1988), ao analisar a importância do capital social extrafamiliar verificou que dentre escolas do EM das redes públicas, privadas e católicas havia

diferenças nas taxas de abandono escolar. A taxa de abandono escolar nas escolas da rede Católica foi 4,0 e 3,5 vezes menor em relação às redes pública e privada, respectivamente. Além disso, o autor aponta que a baixa taxa de abandono na escola Católica não está relacionada à religião do aluno ou a frequência religiosa, mas sim ao capital social que se conforma. E isso ele confirma quando compara as taxas de abandono escolar entre escolas Jesuítas, Batistas e três outras denominações. Em todas elas as taxas de abandono escolar foi mais baixa do que a observada nas escolas privadas. Aponta ainda que a falta de capital social intrafamiliar pode ser compensado pelo capital social extrafamiliar, pois a taxa de abandono escolar entre alunos da escola Católica que tinham falta de capital social também se apresentou baixa.

No estudo de Muller & Ellison (2001), com base nos dados longitudinais NELS - também utilizada por Ozturk & Singh (2006) - verificaram que o envolvimento religioso dos adolescentes do EM (*high school grade 10th*) contribui para aumento na formação do capital social dentro das famílias (expectativa dos pais com relação a seus filhos e diálogos entre os mesmos) e na comunidade (valor dos pares e efeito intergeracional por meio da relação entre os pais dos alunos), bem como para o aumento de melhor desempenho em matemática e nas chances de conclusão do EM (Muller & Ellison, 2001).

Segundo Anuatti-Neto & Narita (2004), como a formação da mãe tem um efeito de contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos filhos e é ela que transmite a maior parte das informações para eles, então pode ser que a *religião* dela tenha efeito sobre o comportamento de seus filhos e, portanto, na escolaridade dos mesmos, como formação de capital humano. No Brasil, mulheres judaicas, kardecistas e evangélicas tradicionais têm filhos com nível de escolaridade de 26,0% a 10,0% superior aos filhos de mulheres católicas.

No trabalho de Cunha (2012) é possível verificar essa relação positiva entre religião e desempenho escolar. Para as notas do Proeb, em 2009, os Católicos apresentaram melhores resultados em Matemática em relação às demais religiões (Protestantes Pentecostais e Protestantes Neopentecostais). A frequência de reza apresentou relação positiva para a proficiência tanto em

Matemática quanto em Português mais como o efeito das relações sociais emanadas através da frequência aos cultos religiosos.

Com base na breve revisão vista a respeito do *background* familiar é notório a importância desse aspecto no desempenho escolar dos alunos(as). Porém, segundo Mare (1980) e Silva & Hasenbalg (2002), durante o processo de escolarização os efeitos do *background* familiar são amenizados comparados ao efeito bem mais elevado nas séries iniciais. Segundo Mare (1980), nos níveis mais elevados de escolaridade ocorre uma seletividade que faz os menos capazes serem eliminados do processo, de tal modo que para aqueles que têm uma origem social baixa a capacidade cognitiva seja mais homogênea.

No estudo realizado por Silva & Hasenbalg (2002), foi utilizada a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1999 para verificar as relações de progressão escolar no EF (de oito anos) com os recursos familiares. O aumento de um ano na escolaridade do chefe do domicílio aumenta em 116,0% a chance do aluno frequentar a escola alguma vez. Já as chances de completar a oitava série com sucesso, dado que completou a sétima série é de 58,0% para cada ano adicional na escolaridade do chefe do domicílio.

Na próxima seção são mencionados de forma breve alguns trabalhos que focam a escola e a comunidade para explicar o desempenho escolar.

2.2.1.3 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Escola e Comunidade

O *background* familiar é considerado na literatura tanto internacional quanto nacional como um dos mais importantes níveis de interferência no desempenho escolar podendo levar, por isso, à estratificação educacional. Apesar do menor impacto dos fatores relacionados às escolas sobre os resultados escolares muitos estudos concluem que a escola também é importante (César & Soares, 2001; Ferrão e Fernandes, 2001; Riani, 2005; Resende, 2005; Pereira, 2006; Alves, 2006; Biondi & Felício, 2007; Alves & Soares, 2007; Franco et al, 2007; Ahuja 2007; Soares & Alves, 2008; Riani & Rios Neto, 2008; Coleman, 2008; Rodrigues, 2009; Akbar & Allvar, 2010).

Segundo Coleman (2008), os testes padronizados⁶ são utilizados para se avaliar o desempenho dos alunos e ao mesmo tempo o impacto que as mesmas exercem sobre eles. Tais testes apontam que apesar do menor impacto sobre o desempenho dos alunos em relação ao *background* familiar as escolas diferenciam no grau desse impacto. De modo geral, as características da escola que causam essas diferenças de desempenho entre seus alunos também possuem efeitos diferenciados. As instalações e os currículos das escolas apresentam menor efeito sobre a variação do desempenho do aluno, mas a qualidade dos professores tem uma forte relação com o desempenho dos alunos e uma tendência de aumento nas séries mais avançadas.

No caso do Brasil, na concepção de César & Soares (2001) e Ferrão & Fernandes (2001) os fatores escolares podem interferir na trajetória escolar do aluno, bem como as escolas brasileiras fazem a diferença nos resultados educacionais. Ferrão & Fernandes (2003) analisaram o efeito-escola⁷ para escolas de quarta a oitava séries do EF com base na revisão de alguns trabalhos que utilizaram as bases do SAEB desde sua implantação até 2001. Independentemente da localidade estudada os autores apontam que o efeito escola variou entre 21,0% a 37,0% nesse período de acordo com a série e disciplina (Matemática e Língua Portuguesa). Após o controle da condição socioeconômica dos alunos a variação passou para 7,0% a 19,0%. Soares et al (2004), através dos dados do SAEB 2003, apresentaram que o efeito das escolas mesmo controlado pelas condições socioeconômicas dos alunos variou entre 14,0% a 22,0%.

Cabe ressaltar, que o menor impacto dos fatores associados às escolas em relação aos fatores associados às famílias sobre o desempenho escolar ocorre tanto nos países desenvolvidos, quanto nos países em desenvolvimento. Mas, o que se observa é que nos países em desenvolvimento além do impacto da escola ser maior quando comparado aos países desenvolvidos há também uma grande variação nos resultados escolares. Isso se deve à maior variabilidade de recursos

⁶ Utilizou testes padronizados para alunos matriculados no EF (primeira, 3ª e 6ª séries) e no EM (9ª e 12ª séries) em diversas disciplinas (Coleman, 2008)

⁷ Efeito-escola é a variação do desempenho do aluno explicada pela variação do desempenho entre as escolas (Rodrigues, 2009).

disponibilizados para as escolas e à maior vulnerabilidade social das famílias nos países em desenvolvimento (Riani, 2005; Alves, 2006; Riani & Rios Neto, 2008), o que implica na estratificação do sistema educacional apresentando muita desigualdade entre as escolas (Franco et al, 2007).

Nesse sentido, estudos que focam a escola e também a comunidade buscam verificar, de certa forma, características nesses dois níveis passíveis de intervenções políticas (Riani, 2005) sendo os fatores escolares os mais favoráveis à intervenção no curto e médio prazo (Ferrão & Fernandes, 2003) que acabam tendo um efeito-substituição. Isto é, já que as ações políticas não podem atuar diretamente sobre determinadas características familiares que contribuem para o risco no desempenho escolar passam, então, a agir sobre os demais níveis (escola e comunidade), de modo a diminuir o efeito do *background* familiar sobre a estratificação social e nesse sentido a trajetória escolar (Riani, 2005).

As características da escola normalmente estudadas se relacionam ao corpo docente (como nível de escolaridade, experiência e dedicação) (Holt & Campbell, 2004; Resende, 2005; Pereira, 2006; Biondi & Felício, 2007; Riani e Rios-Neto, 2008; Akbari & Allvar, 2010); ao corpo administrativo ou à gestão da escola (Holt & Campbell, 2004; Resende, 2005; Pereira, 2006; Riani e Rios-Neto, 2008) e à infra-estrutura (Riani, 2005; Biondi & Felício, 2007; Riani e Rios-Neto, 2008). Com relação à comunidade ou variáveis de contexto, as características se referem ao estoque de capitais e recursos (Riani, 2005).

Com intuito de verificar a relação entre as características dos professores e o desempenho dos alunos, Akbar & Allvar (2010) realizaram uma pesquisa em várias escolas do EM (*high school*) na Província de Ilam no Irã. Trabalharam com 30 professores da disciplina de Literatura Inglesa e seus respectivos alunos (630) do curso de ciências naturais e utilizaram a metodologia de Regressão Múltipla (com $R^2=0,95$) e analisaram o Coeficiente de Pearson. Observaram uma forte correlação entre as características dos professores, dentre elas a prática reflexiva (0,76) e principalmente a eficácia nas estratégias de instrução (0,80) e os *scores* na disciplina de Inglês.

Já no âmbito da escola, Ahuja (2007) para identificar e descrever os processos na que contribuem para a excelência na pedagogia urbana aplicou um estudo de caso na escola modelo *high school New horizons School*. Essa escola em 2004 e 2005 obteve a ocupou a décima posição no teste de Leitura e Geometria entre 200 escolas participantes do EM do estado de Maryland (EUA). Para isso aplicou a análise qualitativa através do método de entrevistas semi-estruturadas com professores, administrador e alunos. A ideia foi também determinar sob a ótica desses atores quais os fatores que influenciam o sucesso da escola. Os resultados apontaram para a importância da forte liderança instrucional (empoderamento, decisão de fazer compartilhada e desenvolvimento da capacidade humana), eficácia coletiva (eficácia dos professores, abertura para comunicação, trabalho em equipe, flexibilidade, aprendizado organizacional) e foco na instrução diferenciada para o aluno (adaptação do currículo, constante monitoramento, e programas personalizados de orientação).

Na busca por entender como escolas com características semelhantes obtinham resultados tão diferentes, Resende (2005) pesquisou três escolas estaduais do EM que se destacaram em termos do desempenho relativo na primeira etapa do vestibular da UFMG. Sua base de análise foi a comparação das escolas na linha da “escola eficaz”, que de modo geral implica na capacidade da escola de gerar equidade (escola deve favorecer o desenvolvimento de todos e de cada um de seus alunos); valor agregado (seus alunos progredem mais que o esperado) e desenvolvimento integral dos alunos (apresentação de bons resultados, aliados à formação de valores, ao bem-estar e satisfação dos alunos, ao desenvolvimento de toda a personalidade dos alunos).

A autora adotou a metodologia qualitativa com entrevista em profundidade como os diretores, supervisores, professores de língua português e matemática, alunos do terceira série do EM e também a observação direta do ambiente escolar e das aulas de matemática e português. A conclusão foi de que a excelência institucional atribui mais as qualidades de seus alunos do que à prevalência da excelência na rotina da escola, nas suas estruturas pedagógicas e administrativas. Mas, mesmo assim apontou os aspectos importantes relativos à escola que contribuem para o desempenho dos alunos como entre outros:

firmeza, objetividade e clareza da direção; ambiente favorável ao ensino/aprendizagem; corpo docente experiente (tempo de casa e graduados) e comprometidos com os resultados dos alunos; clima interno favorável às inter-relações e estabilidade do quadro de pessoal (Resende; 2005).

No trabalho de Riani (2005), a análise dos determinantes do resultado educacional foi realizada para o EF e EM, utilizando modelos hierárquicos e hierárquico espacial. Além disso, a autora entre outros pontos abordou a importância dos fatores da rede escolar dos municípios brasileiros sobre o desempenho escolar. Utilizou como base de dados o Censo Demográfico de 2000 e o Censo Escolar de 2000 fornecido pelo INEP. O impacto dos fatores individuais e de *background* familiar foram maiores para os alunos do EM, enquanto que os relativos à qualidade dos serviços educacionais (proporção de professores com curso superior e a infra-estrutura d escola) para os alunos do EF. De modo geral, quando as escolas possuem infra-estrutura adequada o efeito da escolaridade materna sobre a probabilidade do aluno freqüentar a escola na idade correta é reduzido. Desse modo, diminui o efeito da educação materna e com isso a desigualdade intergeracional.

Também Pereira (2006) verificou que o desempenho nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa dos alunos matriculados em escolas que possuíam um percentual maior de professores com nível superior foi melhor. Constatou que o tamanho das turmas era relevante para o desempenho nas disciplinas, já que o mesmo era indicativo dos gastos em educação.

No trabalho de Biondi & Felício (2007), as informações dos alunos foram empregadas de forma agregada ao nível das escolas. Os autores utilizaram dados de painel do SAEB de 1999 e 2003 das escolas para identificar os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes da quarta série do EF da rede pública em proficiência na disciplina de Matemática. A ausência de rotatividade dos professores durante o ano letivo, a experiência média dos professores com mais de dois anos em sala de aula, o uso do computador pelo professor para fins pedagógicos e a conexão com a internet apresentaram um efeito positivo sobre o resultado médio obtido pelos alunos em Matemática. Foi verificada, ainda, uma relação negativa entre a existência de laboratório de informática e o desempenho

médio em Matemática. Esse último achado, segundo os autores, poderia ser explicado pela alocação do tempo entre aulas e o uso do computador a favor desse último.

A partir da pesquisa longitudinal quanti-quali, que acompanhou alunos matriculados na quinta série do EF, entre os anos de 2003 e 2004, realizada em 7 escolas públicas de Belo Horizonte (estaduais e municipais), Alves & Soares (2007) e Soares & Alves (2008) apontaram a importância da escola no desempenho de seus alunos, mas também a sua capacidade de reprodução das desigualdades. Segundo Alves & Soares (2007), apesar dos fatores externos à escola - como por exemplo maior esforço dos pais para matricular seus filhos em escolas consideradas melhores - terem influência na formação de seu alunado, a escola de acordo com as suas políticas e práticas pedagógicas podem interferir na estratificação dos alunos.

Quanto ao efeito-escola sobre o progresso acadêmico dos alunos da quinta série do EF (ganhos entre a primeira e segunda onda da pesquisa nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa), os ganhos na disciplina de Língua Portuguesa, apesar de não se observarem grandes diferenças socioeconômicas entre os alunos, a conformação das turmas⁸ pode fazer com que as pequenas diferenças aumentem e contribuam ainda mais para a estratificação interna nas escolas (Alves & Soares, 2007). E no trabalho de Soares & Alves (2008), o efeito puro das escolas (rede e escolas) sobre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa apontam para a existência de diferença no impacto no nível inicial dos alunos, mas quanto ao efeito da escola sobre o ganho de aprendizado dos alunos observou-se que as escolas contribuem para a reprodução das posições iniciais dos alunos.

No estudo realizado por Rodrigues (2009), com intuito de encontrar explicações para as oscilações nos resultados dos testes padronizados de Matemática, bem como, as mudanças dos fatores e seus efeitos sobre a proficiência escolar, a

⁸ As turmas formadas através de critérios de habilidades coincidiam com a característica do nível socioeconômico dos alunos, de modo que os ganhos médios piores estavam associados ao pior desempenho escolar, resumido em atraso escolar e nível socioeconômico mais baixo (Alves & Soares, 2007).

autora utilizou a série histórica do SAEB de 1997 a 2005, para a quarta série do EF. Trabalhou com as escolas públicas e particulares localizadas na área urbana. Aplicou várias metodologias e dentre elas a decomposição da variação temporal do desempenho do aluno e também entre as escolas, além do modelo hierárquico. Dentre os resultados encontrados, a autora aponta que o efeito-escola variou entre 10,0% e 15,0%, após o controle pelo nível socioeconômico médio da escola.

Quanto à questão da composição, de maneira geral, a autora aponta que o aumento da heterogeneidade dos estudantes pode influenciar nos aspectos pedagógicos praticados em sala de aula, visto que a maior representatividade de alunos com problemas de aprendizagem pode reduzir o ritmo das aulas e afetar os resultados da turma. Somado a isso, os resultados sugerem que as escolas que já apresentavam mais baixo desempenho receberam novatos com baixo *background* familiar (Rodrigues, 2009).

Ainda ressalta que o nível socioeconômico médio das escolas foi mais importante nas variações temporais no desempenho das mesmas, mas que houve uma redução no diferencial de desempenho escolar. Este processo contribuiu para reduzir a desigualdade de desempenho entre as escolas e ao mesmo tempo para reduzir a qualidade média do ensino o que pode ser explicado pelo efeito de pares negativos. Além disso, verificou baixo efeito dos atributos escolares (infra-estrutura, qualidade dos professores e diretores), da rede de ensino e de sua localização sobre a variação nas médias em matemática quando comparado ao contexto socioeconômico dos alunos (Rodrigues, 2009).

Na seção seguinte são abordados outros aspectos considerados importantes na vida dos adolescentes que podem também ter associação com o desempenho escolar.

2.2.1.4 Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Outros Aspectos

O período da adolescência é marcado por grandes transformações (Muller & Ellison, 2001; Coutinho, 2011) e são vários os aspectos que podem interferir no desempenho escolar do aluno. Além daqueles relacionados aos atributos

peçoais, ao *background* familiar, à escola e comunidade acredita-se que para a análise dos fatores associados à reprovação também são importantes os referentes à trajetória escolar, ao estilo de vida do aluno (prática de esportes e uso de bebidas alcoólicas) e ao autoconceito/motivação (visão de si mesmo enquanto aprendiz e os estímulos para o aprendizado, respectivamente).

Parece haver ainda uma lacuna na literatura acadêmica quanto a prática de esportes que demonstra um dos aspectos do estilo de vida do aluno. Normalmente, na área da educação, a prática de esporte é analisada no âmbito da disciplina de Educação Física o que não é o objetivo desta tese. Pois, busca-se verificar como a atividade esportiva extracurricular atua sobre o desempenho escolar do aluno.

Trajectoria Escolar

A trajetória escolar (Abril et al, 2008; Menezes-Filho & Curi, 2009; Pazello & Almeida, 2010) tem sido reportada em alguns trabalhos como importante fator no desempenho escolar do aluno. Uma questão pouco estudada, mas que também deve ser levada em conta nos estudos sobre desempenho escolar é o turno em que o aluno estuda. De acordo com Queiroz (2002) e Ribeiro & Gomes (2006), numa situação de necessidade de trabalhar para sustentar a família e com a desmotivação pela baixa qualidade do ensino, os alunos acabam evadindo da escola, principalmente nos cursos noturnos.

Apesar de Tavares et al (2001) não tratar o turno escolar como variável resposta no seu estudo e sim o uso de psicotrópicos (álcool, tabaco, solventes, ansiolíticos, anfetamínicos, anticolinérgicos, barbitúricos, maconha, cocaína, opiáceos, alucinógenos, orexígenos e outros) os resultados apresentados apontaram relações importantes quanto ao desempenho escolar. O estudo foi realizado com alunos entre 10 e 19 anos de idade matriculados a partir da quinta série e no EM, em todas as escolas públicas e particulares da zona urbana de Ribeirão Preto (SP). Verificaram associações positivas entre o uso de drogas e o turno escolar noturno; o maior número de faltas e o maior número de reprovações.

Outro aspecto a ser considerado na trajetória escolar do aluno é a importância da pré-escola no desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual da criança. A

pré-escola visa alcançar a autonomia, autocontrole e confiança para se expressar e se comunicar (Menezes-Filho & Curi, 2009). Acredita-se que alunos que freqüentaram a pré-escola, possam ter adquirido capacidades cognitivas facilitadoras do aprendizado durante o EF, refletindo conseqüentemente no EM.

Menezes-Filho & Curi (2009) analisaram o feito da pré-escola sobre o desempenho escolar. Utilizaram duas bases de dados: a) Pesquisa de Padrão de Vida (PPV), realizada pelo IBGE, entre março de 1996 e março de 1997, nas regiões do Nordeste e do Sudeste do Brasil e b) proficiência em Matemática do SAEB de 2003, para todo o Brasil (INEP), referentes aos alunos da quarta e oitava séries do EF e da terceira série do EM. Encontraram que os alunos que frequentaram a pré-escola obtiveram melhor desempenho nos testes de proficiência em Matemática. Apontam ainda a existência de uma relação positiva entre ter freqüentado a pré-escola e a conclusão dos quatro ciclos escolares (EF I, EF II, EM e ES), bem como o aumento de 1,5 anos de escolaridade e de 16,0% na renda.

Já aqueles alunos que tiveram experiência de repetência no EF apresentaram maiores chances de replicarem tais eventos no futuro (Luz, 2006; Luz, 2008; Gonçalves, 2008; Pereira, 2006), bem como as experiências de abandono escolar ou evasão escolar. Luz (2008) buscou verificar se a repetência influenciava no desempenho escolar dos alunos reprovados em relação aos alunos que foram aprovados, para estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Para verificar o impacto da repetência sobre o desempenho utilizou os escores para as provas de Matemática de 2002 e 2003. Constatou que havia diferença no desempenho em Matemática entre repetentes e promovidos, em favor desses últimos e que eram tão maiores quanto melhor a região analisada em termos de características individuais do aluno ou mesmo das escolas. Segundo a autora, o resultado pode indicar haver uma vantagem para os alunos promovidos em relação aos que repetiram e aos que foram reprovados, sendo que essa vantagem era maior nas regiões com melhores condições.

No trabalho de Gonçalves (2008), a probabilidade de repetência entre alunos de quarta a oitava série do EF que haviam tido experiência de repetência antes da quarta série do EF foi 41,3% maior em relação aos alunos que não haviam

passado por tal experiência. Do mesmo modo Pereira (2006) verificou que a experiência prévia da repetência tem efeito negativo sobre o desempenho escolar, já que os alunos tiveram scores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa inferiores aos alunos que nunca tinham repetido de série.

De fato a experiência negativa pode causar além dos problemas no desempenho em disciplinas repercussões ainda mais graves que vão além do EM. Abril et al (2008) acredita que a reprovação também é uma das principais razões para o abandono escolar entre alunos do ES. Os autores verificaram que 49,0% do abandono escolar entre alunos do nível superior no período de 2003 a 2004, no estado de Sonora (México) pode ser explicado pela a reprovação nas matérias.

Estilo de Vida

De fato o estilo de vida do aluno é um dos aspectos dentre tantos outros importantes de serem discutidos sobre o desempenho escolar. A prática de esportes é reconhecida pela ciência como importante comportamento para que se tenha uma vida saudável (Brasil Escola, 2013) e um bom desenvolvimento das habilidades cognitivas (Not 1, ,2010; Benefícios do Esporte na Educação, Aprendizado e Saúde) .

Dentre alguns dos benefícios da atividade esportiva que se destacam para o adolescente no âmbito da sua vida escolar (Not1, 2010), pode-se citar: a) melhoria da capacidade mental, que ocorre através do aumento dos reflexos; b) aumento do nível de concentração e memória (Brasil Escola, 2013); c) ajuda a “raciocinar, a planejar, a exercitar a memória, a compreender situações, linguagens e estratégias e a resolver problemas” (Not1, 2010); d) aumento da autoestima (Brasil Escola, 2013), pois melhora a confiança e diminui a timidez ou vergonha (Not1, 2010; Guiainfantil.com, 2010); e) trabalha o fator emocional e controle psicológico através das atividades desafiadoras que impõe situações de ganhar, perder, incerteza; f) possibilita que o aluno aprenda a trabalhar em grupo e dividir tarefas e responsabilidades, aperfeiçoando o lado da comunicação; g) desenvolvimento do comportamento para seguir regras, ter espírito mais colaborador e ser menos individualista (Not1, 2010; Guiainfantil.com, 2010); h)

reduz o *stress* através da liberação dos hormônios acumulados e causa uma sensação de tranquilidade (Brasil Escola, 2013).

Outro aspecto importante relacionado ao estilo de vida é o uso de bebida alcoólica. A adolescência é o período no qual a exposição ou vulnerabilidade a experimentar e usar de forma abusiva substâncias psicoativas⁹ dentre elas o álcool, drogas e tabaco é maior (Costa et al, 2007; Portal Brasil, 2013). O uso precoce do álcool entre os adolescentes (idade média de 13 anos) vem crescendo e antecipando os graves riscos relacionados à saúde como, por exemplo, a hepatite alcoólica, gastrite, hipertensão arterial, diferentes tipos de câncer (esôfago, boca, garganta, cordas vocais, intestino, mama nas mulheres). E nesse sentido as manifestações das doenças ocorrem em idades mais precoces nas mulheres (Adolescência & Saúde, 2007).

Além do risco imposto à saúde, o uso do álcool está normalmente associado ao comportamento de risco como acidentes de trânsito, morte violenta, violência estrutural e sexual, uso de drogas e formação de gangues (Adolescência & Saúde, 2007; Anjos et al, 2012, Pechansky et al, 2004). Está ainda relacionado à prejuízos nas habilidades emocionais, cognitivas, comportamentais (Adolescência e Saúde, 2007) e acadêmicas (Adolescência & Saúde, 2007; Anjos et al, 2012, Pechansky et al, 2004), levando à dificuldades de aprendizado e ao mau desempenho escolar (Adolescência & Saúde, 2007).

Normalmente os adolescentes que fazem uso de bebidas alcoólicas faltam às aulas prejudicando seu desempenho escolar (Anjos et al, 2012). Segundo Pechansky et al (2004), uso do álcool pelos adolescentes pode levá-los à déficits de memória com dificuldades de recordar palavras e desenhos geométricos simples após 10 minutos, quando comparados aos adolescentes que não fazem uso de bebidas alcoólicas. Com o uso do álcool a memória se altera e por isso prejudica o processo de aprendizado. Diante dos prejuízos no aprendizado ocorre

⁹ Substância psicoativa são produtos que no organismo agem sobre o sistema nervoso central levando à alterações na mente, como humor e cognição bem como no comportamento (Faculdade de Ciências Médicas, FCMPA).

o baixo rendimento escolar e pode levar à baixa autoestima, que por sua vez, dada a essa situação o impulsiona a continuar ou experimentar outras substâncias psicoativas.

Através do questionário do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) aplicado em escolas da rede pública e particular do EF (6º e 8º séries) e do EM da Cidade de Campinas, no ano de 1998, Soldera et al (2004), analisaram a prevalência do uso de bebida alcoólica. Verificaram que, cerca de 12,0% dos alunos de escolas públicas, no turno vespertino, que trabalhavam e pertenciam as classes sociais A e B, que tinham pouco apoio das famílias e com maior defasagem escolar faziam uso pesado de álcool (20 vezes ou mais por mês). Verificaram ainda, que os alunos que faziam uso pesado de álcool tinham cerca de 15,0% a mais de chances de ter mau desempenho escolar em relação à categoria de referência.

Na atualidade tem-se verificado mudanças no cenário na saúde. No passado se tinha uma prevalência maior no uso de álcool entre os homens em relação às mulheres. Atualmente observa-se que o grupo das mulheres tem tido um aumento no consumo e nos problemas correlacionados ao uso do álcool (Horta et al, 2007).

“O consumo de substâncias psicoativas, bem como uma série de outros comportamentos humanos, parece associar-se a questões de gênero, entre outras variáveis. O sexo de quem respondia às entrevistas esteve associado a distintos padrões de contato com cada um dos grupos de substâncias e isto pode estar relacionado a condições históricas e sociais determinadas pelo modo como se constroem os conceitos de masculino e feminino”(Horta et al, 2007, pág. 779).

No estudo realizado por Horta et al (2007), utilizando dados de entrevistas realizadas em 2002, com adolescentes entre 15 e 18 anos de idade, residentes na área urbana de Pelotas (RS) demonstrou que o uso de álcool, bem como de tabaco e drogas ilícitas variaram segundo sexo e idade dos adolescentes. Enquanto as alunas usam mais cigarros do que os alunos esses consomem mais álcool e drogas ilícitas dos que as alunas. E o consumo maior de álcool, tabaco e drogas ilícitas independentemente do sexo ocorre entre 17 e 18 anos. A prevalência do uso de álcool era de 16,0% a mais para os que já haviam sido

reprovados em relação aos que nunca tinham sido reprovados. Também no estudo de Matos et al, 2010, realizado com alunos de escolas públicas de Feira de Santana (BA), os alunos apresentaram um percentual superior no consumo freqüente de álcool em relação às mulheres (52,0% contra 48,1%), no entanto para o consumo de menos de três vezes ao mês o percentual de mulheres é bem mais elevado quando comparado aos dos homens (60,1% contra 39,9%).

Autoconceito e Motivação

De modo geral, o autoconceito é a percepção de si mesmo formada com base nas experiências vividas (Green et al, 2006), tanto do passado quanto do presente, e pelos significados a elas atribuídos pelo próprio sujeito (Mendes et al, 2012). Além disso, está em constante modificação e atualização devido às novas experiências vividas (Mendes, et al, 2012).

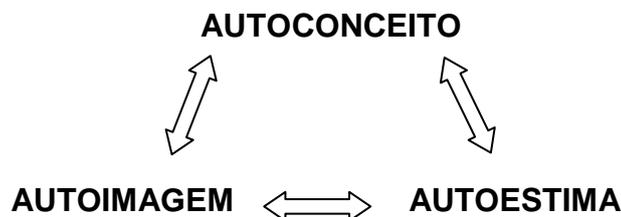
As experiências positivas ou negativas ocorridas na trajetória escolar fazem parte da formação da autoestima e da motivação do aluno, que por sua vez podem ter efeito sobre o desempenho escolar (Franchin & Barreto, 2006). Green et al (2006) apontam, que a longo prazo, o autoconceito e a motivação estão intimamente ligadas ao sucesso financeiro e ao bem estar do estudante.

O entendimento do autoconceito passa por vários enfoques da psicologia (Mendes et al, 2012) e é visto na literatura como uma experiência que tende a se tornar mais diferenciada, complexa e organizada a medida que ocorre a transição da infância para a vida adulta (Green et al, 2006).

A estruturação do autoconceito se estabelece a partir da conformação da autoestima e da autoimagem que estão relacionadas entre si (Green et al, 2006; Mendes et al, 2012). A autoimagem tem um caráter descritivo, diz respeito ao re(conhecimento) ao que o sujeito é com relação às suas características físicas, comportamentais, suas qualidades emocionais, como enxerga o seu potencial, seus sentimentos, atitudes e idéias. Já a autoestima tem caráter avaliativo, de modo que exprime o quanto o indivíduo gosta dele mesmo com base nas suas qualidades e seus defeitos. Logo, o autoconceito é a percepção que o indivíduo faz de si mesmo formado através da dimensão descritiva conformada através da

autoimagem e da dimensão avaliativa representada pela autoestima (Mendes et al, 2012).

FIGURA 1. Esquema da relação entre utoconceito, autoimagem e autoestima



Fonte: Mendes et al, 2012

A compreensão do desempenho acadêmico passa também pelo autoconceito ou autopercepção, que tem sido focado cada vez mais como de natureza multidimensional (Green et al, 2006). O autoconceito acadêmico se refere a forma como o aluno se vê como um aprendiz e de certa forma pode ainda ser acompanhada pelo aspecto descrito e avaliativo (Mendes et al, 2012). Na década de 1990, os estudos mostraram que a direção causal entre autoconceito e desempenho escolar só pode ser realmente expressa através do uso de dados longitudinais e que principalmente o autoconceito e o desempenho acadêmico são reciprocamente relacionados e mutuamente reforçados (Green et al, 2006).

No que tange a motivação acadêmica e o desempenho escolar a literatura internacional não tem sido muito clara sobre a relação causal entre as duas variáveis (Green et al, 2006). A motivação também tem um caráter multidimensional e na psicologia é vista como uma força impulsionadora para as ações dos indivíduos que são representadas por um conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de natureza fisiológica, intelectual ou afetiva que se interagem entre si despertando ou não a vontade e o interesse para uma determinada tarefa ou atividade conjunta. Além disso, a motivação pode ser vista como um processo que pode ser ativo, intencional e dirigido à algum objetivo e que depende da interação de fatores pessoais e ambientais. O nível de motivação pode ser determinado pela autoestima, sendo os estados emocionais

como os de alegria, satisfação, vergonha, orgulho entre outros é que afetam diretamente a motivação (Franchin & Barreto, 2006).

Segundo Franchin & Barreto (2006, pág.4) “(...) *do ponto de vista pedagógico, a motivação significa fornecer um motivo, ou seja, estimular o aluno a ter vontade de aprender*”. Dentre outros fatores determinantes para o aprendizado o nível de motivação tem grande importância o que leva o professor a ter também papel determinante nesse processo (Porto, 2005). Isso implica que para a aprendizagem de determinado conteúdo, por exemplo, o de química, o aluno deve ter a percepção do significado e importância do que está estudando de modo que seja capaz de associar os conteúdos passados pelo professor durante o período letivo com sua realidade local. Isso implica que o professor deva tornar suas aulas contextualizadas funcionando como um dos fatores motivacionais (Pontes et al, 2008). Nesse sentido, gostar da aula ou do professor entre outros fatores pode ser uma motivação para o bom desempenho nas disciplinas (Ribeiro et al, 2004; Porto, 2005; Franchin & Barreto, 2006).

Ribeiro et al (2004), apontam que a desmotivação dos alunos em estudar química passam pela aula, pelo professor, material didático utilizado e etc. Verificaram que para os alunos do 2º ano do EM, residentes em Montes Claros (Minas Gerais), que responderam gostar de química, 52,0% estavam matriculados em escolas públicas e 79,3% em escolas particulares. Dentre os motivos para gostar da disciplina se destacou ser uma aula interessante e de modo geral os fatores preponderantes foram as aulas e os professores, demonstrando a relevância da postura do professor e de sua didática.

No estudo qualitativo direcionado para os alunos do EM, realizados em duas escolas públicas, foi analisado o porquê dos alunos em sua maioria terem a postura somente de assistir as aulas de Educação Física. Entre outras perguntas utilizadas para a busca do entendimento da questão, os autores perguntaram aos alunos se eles gostavam da aula. O resultado para essa questão apontou que mesmo a maioria tendo respondido gostar das aulas e que achavam que eram interessantes eles não davam importância para a disciplina. De modo geral, os resultados pareceram contraditórios, pois ao mesmo tempo em que os alunos se diziam motivados, os mesmos não participavam das aulas (Franchin & Barreto,

2006). Essa incoerência pode estar relacionada ao fato de que a motivação acadêmica é multidimensional, ou seja, além de gostar da aula é necessário se ter a noção da importância de se fazer aquela atividade.

O próximo item se dedica a uma breve descrição do município de RN considerando os aspectos sociodemográficos e econômicos com intuito de apontar os motivos pelos quais o município foi escolhido para este trabalho.

3 ASPECTOS ECONÔMICOS E SOCIODEMOGRÁFICOS

Neste capítulo são comparados os principais indicadores econômicos e sociodemográficos dos municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) – Belo Horizonte (BH), Betim (BT), Brumadinho (BR), Contagem (CO), Esmeraldas (ES), Ibirité (IB) Pedro Leopoldo (PL), Sarzedo (SZ) e Ribeirão das Neves (RN) – que participaram da PJ para se ter uma visão mais clara da motivação para se trabalhar com o município de RN. Na sequência são apresentadas algumas informações com intuito de descrever RN em relação aos aspectos demográficos e socioeconômicos.

3.1 Por que Ribeirão das Neves?

Os municípios da RMBH escolhidos para participar do programa Poupança Jovem (MAPA 1) foram elegidos com base na vulnerabilidade social. A Pesquisa Jovem foi realizada como tentativa de traçar um perfil dos alunos do EM da REE através de um estudo de coorte, ou seja, os alunos foram acompanhados da primeira a terceira série do EM.

Durante a aplicação dos questionários nas escolas e posteriormente nos domicílios daqueles alunos não encontrados dentro das escolas nos anos seguintes, chamou a atenção a precariedade, em termos, de infraestrutura e também, dos próprios domicílios, principalmente, para o município de RN. Posteriormente, uma análise dos indicadores econômicos e sociodemográficos dos nove municípios participantes do PJ mostraram a posição desfavorável de RN como será visto adiante. Essa avaliações foram importantes para a decisão de tentar entender as questões inerentes a reprovação escolar no município de RN.

Mapa 1 – Municípios participantes do Pesquisa Jovem 2008 - Região Metropolitana de Belo Horizonte .



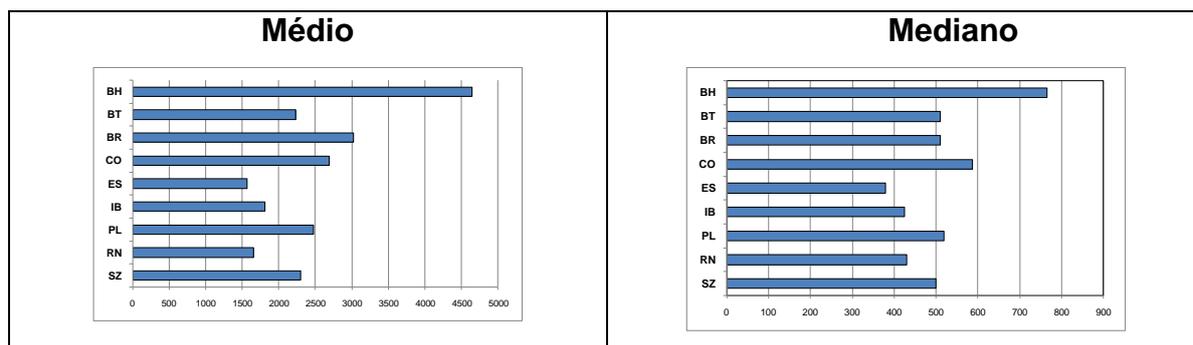
Fonte: Gestão Metropolitana de Belo Horizonte, 2009. Disponível em <<http://www.metro.org.br/jose/o-desafio-da-gestao-metropolitana>>.

Nota: A indicação no mapa dos municípios analisados neste estudo foi realizada pela autora.

Inicialmente, considerado os aspectos econômicos o rendimento nominal médio e mediano per capita (FIG. 2) de RN está entre os menores. Na média, em 2010, os domicílios de RN possuíam rendimento mensal em torno de R\$1.650,0, mas um rendimento mediano¹⁰ pouco mais de R\$ 400,0.

¹⁰ Rendimento mensal médio e mediano é o rendimento bruto mensal, em dinheiro, produtos ou mercadorias que a pessoa recebia trabalhando por um mês completo no trabalho principal na semana de referência da pesquisa. Tal rendimento não inclui gratificações, horas extras e etc. A média e a mediana são calculadas para as pessoas ocupadas com rendimento no mês (IBGE, 2010).

FIGURA 2. Rendimento nominal médio e mediano per capita dos domicílios particulares permanentes – área urbana - municípios da RMBH, 2010



Fonte: IBGE << <http://cod.ibge.gov.br/232WG>>>

Elaboração própria.

Como o rendimento mensal, muitas vezes, está relacionado à escolaridade do indivíduo, é importante verificar que, dentre os municípios analisados, RN se destacou de forma negativa no quesito escolaridade (TAB.1). Apresentou a segunda menor expectativa de anos de estudo com 9 anos em média. Dentre os jovens de 15 a 17 anos, cerca 54,0% completaram o EF e, dentre os jovens com idades entre 18 e 20 anos, menos da metade da população apresentava EM completo. Quando se verifica o percentual de adultos com 25 anos ou mais com ES completo, RN possui o pior resultado (2,5%).

TABELA 1. Escolaridade população de 15 a 25 anos de alguns municípios da RMBH, 2010

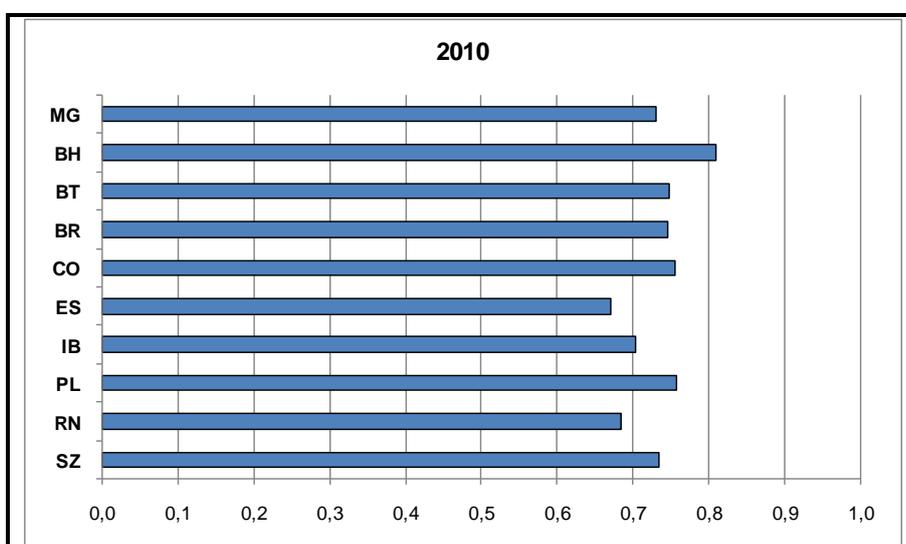
Municípios	Expectativa de anos de estudo	% de 15 a 17 anos com EF completo	% de 18 a 24 anos com EM completo	% de 25 anos ou mais com ES completo
Belo Horizonte	9,87	65,35	62,19	22,93
Betim	9,49	68,48	54,43	6,53
Brumadinho	9,63	62,26	43,95	12,06
Contagem	9,53	66,08	55,21	8,80
Esmeraldas	8,91	54,05	43,22	3,49
Ibirité	9,37	62,46	42,47	2,90
Pedro Leopoldo	9,68	67,69	58,56	10,32
Ribeirão das Neves	9,00	53,84	41,71	2,53
Sarzedo	9,52	62,60	49,32	4,78

FONTE: Atlas do Brasil, 2013 <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta>

Elaboração própria.

O desenvolvimento de uma região vai além das questões econômicas, sendo a saúde e a educação parte determinante da qualidade de vida de seus habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano¹¹ possibilita verificar o grau de desenvolvimento levando em consideração tais aspectos, sendo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) um bom indicador de comparação¹² entre os municípios. Conforme a FIG.3, RN esteve entre as localidades que apresentaram o pior IDHM.

FIGURA 3. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – área urbana - municípios da RMBH, 2010.



Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Elaboração própria.

¹¹ IDHM mede tanto o grau de desenvolvimento econômico quanto a qualidade de vida oferecida à população. Em 2010 incorpora os aspectos relacionados à saúde pela longevidade (expectativa de vida ao nascer), educação medida pelos anos médios de estudo e renda medida pela renda média. (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)).

¹² Varia de 0 a 1: a) os 25% de menor indicador são geralmente países pobres – desenvolvimento humano baixo; b) 25% acima dos de menor IDH são os em processo de desenvolvimento – desenvolvimento humano médio; c) os 25% abaixo dos países com melhor IDH são os países emergentes – desenvolvimento humano alto e d) os 25% de melhor IDH são os países ricos e bem desenvolvidos – desenvolvimento humano muito alto (Sua Pesquisa.com, 2012?).

3.2 Ribeirão das Neves

O município de RN está localizado na mesoregião Metropolitana de Belo Horizonte no eixo norte com uma área territorial de 155.541 Km². De acordo com o Censo de 2010, a população mensurada foi de 296.317 mil habitantes (IBGEcidades@, 2014) com uma taxa de urbanização de 99,3% (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

Mapa 2. Ribeirão das Neves - MG



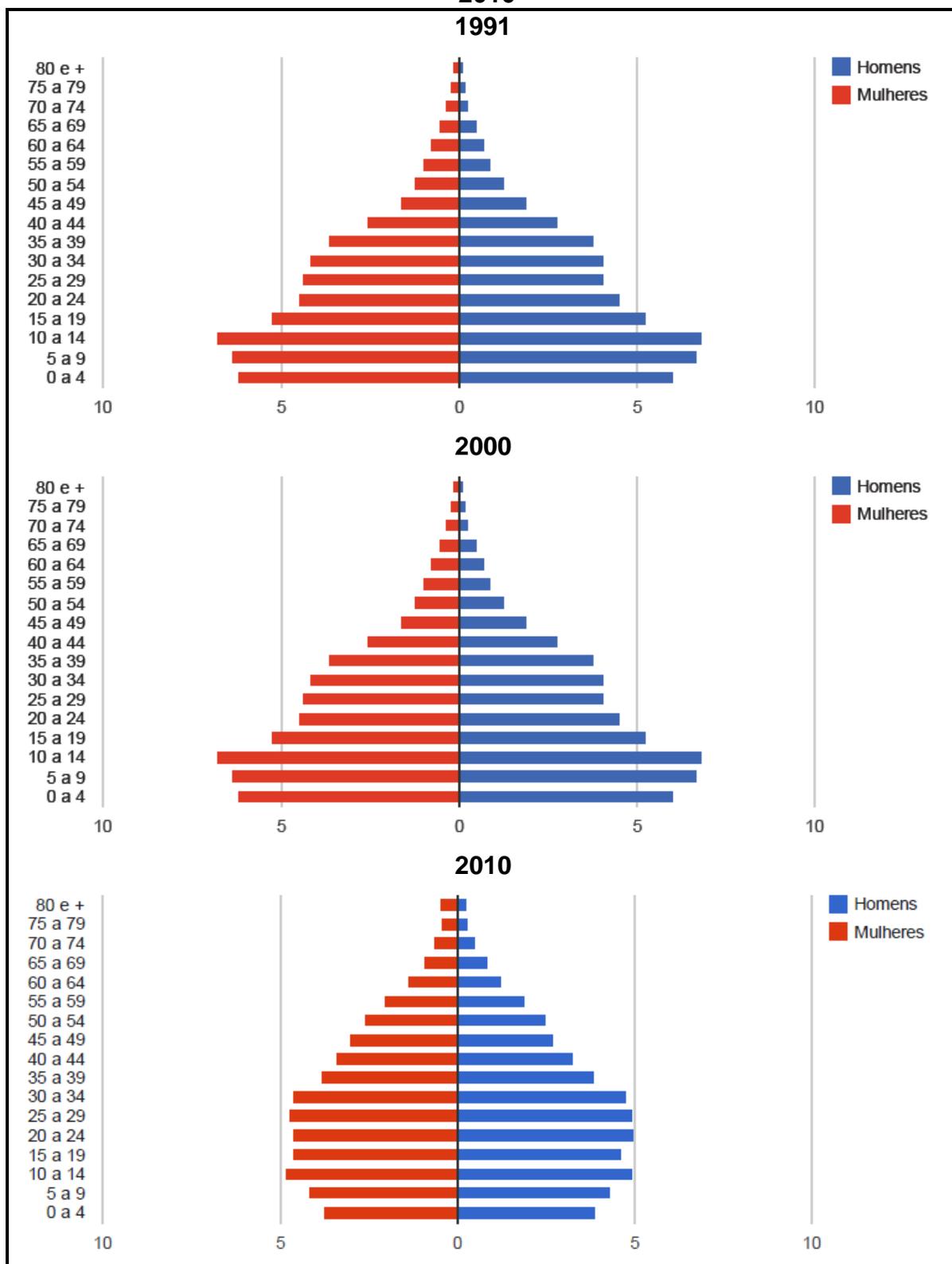
Fonte: Google, 2013.

O município de RN é caracterizado por uma forte homogeneidade social, sendo um território de pobreza, sem tradição industrial. Em decorrência das funções de cidade presídio, por ser sede do complexo da Penitenciária Agrícola e também cidade dormitório sofre efeitos negativos em sua imagem até os dias de hoje (Andrade e Mendonça, 2010).

Apesar de RN ser um município cujo mercado de trabalho é de baixo dinamismo e baixa produtividade, desde 1970 apresenta altas taxas de crescimento, devido à baixa regularização do solo e do valor da terra, alcançando 21,4% ao ano naquela época (Souza, 2008; Andrade e Mendonça, 2010). Entre 1991 e 2000, a taxa de crescimento anual foi de 6,4%, bem mais elevada que a observada para o estado de MG (1,0%) e para o Brasil (1,0%). Entre 2000 e 2010, a população teve seu crescimento reduzido (1,6% a.a.), mas ainda assim, mais elevado que o encontrado para o estado de MG e para o Brasil (1,0% para ambos) (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

A evolução da estrutura etária da população de RN mostra um envelhecimento populacional como pode ser visualizado na FIG.4.

FIGURA 4. Evolução da estrutura etária de Ribeirão ds Neves,1991; 2000 e 2010



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

Ao longo dos censos de 1991, 2000 e 2010, houve uma grande redução da população nos grupos etários iniciais principalmente os de 0 a 4 anos e de 5 a 9 anos. Ao mesmo tempo, percebe-se um alargamento dos grupos etários intermediários e superiores.

A taxa de envelhecimento¹³ passou de 2,3% em 1991, para 3,0% em 2000 e dessa para 4,5% em 2010. Ao mesmo tempo, houve uma redução na razão de dependência¹⁴ da população, passando de 71,2% em 1991, para 53,9% em 2000 e dessa, para 43,5% em 2010. A razão de sexo se manteve praticamente a mesma em 1991 e 2000, correspondendo a 1,0. Em 2010, houve uma redução na razão de sexo (0,98), apresentando ligeiramente mais de mulheres em relação aos homens (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

Com relação às condições de moradia, ao longo dos anos a população de RN obteve algumas melhorias. Já em 1991, quase todos os domicílios apresentavam energia elétrica (98,3%). O sistema de água encanada passou de 84,2% da população em domicílios para 98,0%, em 2010. O sistema de coleta de lixo foi o que mais apresentou ganhos no período. Isso porque, em 1991, havia uma grande deficiência nesse sistema, com apenas 22,0% da população em domicílios com coleta de lixo, passando para 73,3% em 1991 e 97,0% em 2010 (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

Apesar das conquistas alcançadas nos sistemas de água encanada, luz elétrica e coleta de lixo, ainda em 2010 existia 1,9% de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitários inadequados (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). Cerca de 30,0% dos domicílios não possuíam rede geral de esgoto ou pluvial, sendo que dentre eles quase 60,0% possuíam fossa rudimentar (IBGE, Censo Demográfico 2010).

¹³ Taxa de Envelhecimento é a razão entre a população de 65 anos ou mais de idade em relação à população total (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

¹⁴ Razão de Dependência é a relação entre a população com idade menor de 15 anos e de 65 anos e mais (população dependente) e a população com idade entre 15 e 64 anos (população em idade ativa) (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

A população residente total de RN, segundo os dados do censo de 2010, apresenta na sua composição uma maioria de autodeclarados pardos (TAB 2) com uma proporção igual entre mulheres e homens. Já para a população preta os homens apresentaram quase dois pontos percentuais superiores em relação às mulheres.

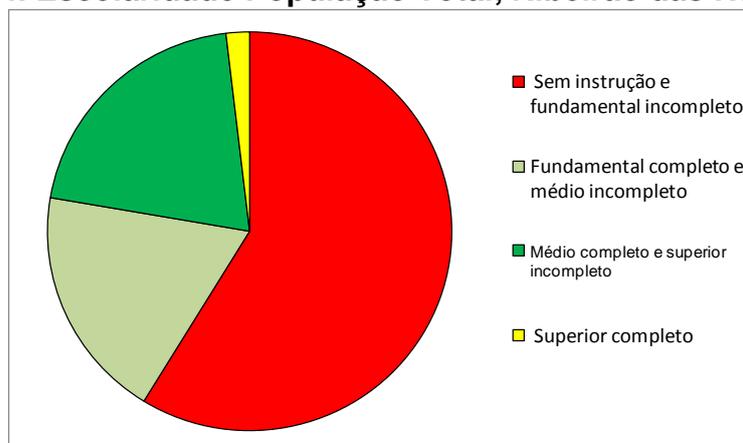
TABELA 2. Raça/cor população residente (%), Ribeirão das Neves - 2010

Raça/cor	Mulheres	Homens	Total
Branca	27,26	25,82	26,55
Preta	12,75	14,71	13,72
Amarela	2,01	1,49	1,75
Parda	57,74	57,75	57,75
Indígena	0,23	0,22	0,23
Total	149.335	146.982	296.313

Fonte: Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
Elaboração própria.

No que se refere à escolaridade da população de RN, de modo geral, como pode ser visto na FIG.4, em 2010 quase 60,0% da população total apresentava EF incompleto, cerca de 20,0% da população possuía EM incompleto e também outros quase 20,0% com EM completo e ES incompleto. Sendo que menos de 2,0% da população apresentava ES completo (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). Esse cenário pode ser devido à composição da população em função do peso das gerações mais antigas com menos escolaridade.

FIGURA 4. Escolaridade População Total, Ribeirão das Neves, 2010



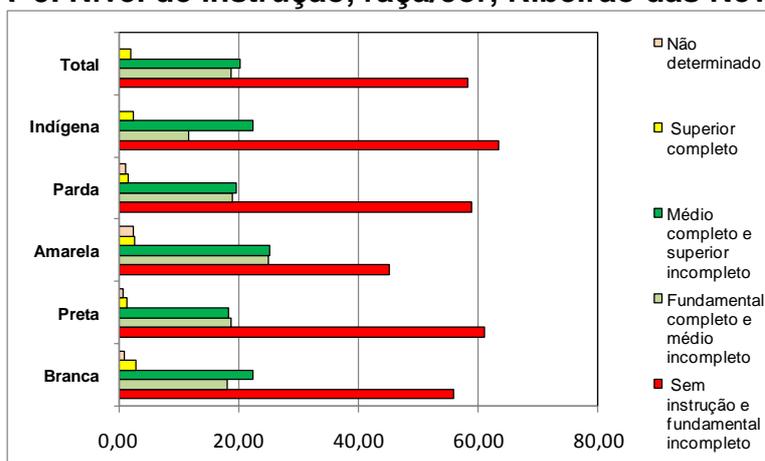
Fonte: Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
Elaboração própria.

Em 2010, para a população de 25 anos ou mais de idade, idade que indica o acesso ao conhecimento, ainda havia 8,0% de analfabetos. Para a população

com 18 anos ou mais de idade, cerca 46,0% havia completado o EF e 27,0% o EM (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

Quando se pensa na escolaridade da população de RN segundo raça/cor, o que se observa, conforme a FIG. 5, é que em todos os grupos o percentual sem instrução e com EF incompleto é elevado, principalmente para os que se declararam indígenas, pretos e pardos. A população autodeclarada como branca e amarela é a que possui melhor nível de escolaridade, com mais de 20% da população com EM completo e com mais de 2,5% com ES completo. Para a população parda, amarela e preta o percentual que possuíam o EF completo e médio incompleto e com EM completo e ES incompleto foi muito próximo.

FIGURA 5. Nível de instrução, raça/cor, Ribeirão das Neves, 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
Elaboração própria.

Quanto à educação segundo grupos de idade, para crianças e jovens, houve uma melhora na proporção desses freqüentando a escola e completando os ciclos escolares, principalmente na década de 90 do século passado. Para as crianças de 5 a 6 anos, entre 1991 e 2000, a proporção delas na escola cresceu quase 158,0% e, entre 2000 e 2010, quase 39,0%. Para as crianças que estava freqüentando os anos finais do EF, com idades entre 11 e 13 anos, no período de 1991 a 2000, houve uma aumento na proporção daquelas que freqüentavam a escola cerca de 135,0% e, entre 2000 e 2010, de 23,0%. E para os jovens com EF completo, com idades entre 15 e 17 anos, a proporção de aumento chegou à 380,0%, entre 1991 e 2000, e entre 2000 e 2010 quase 27,0%. Ainda assim, em

2010, cerca de 50,0% dos alunos nessa idade haviam completado o EF. Já para os jovens com idades entre 18 e 20 anos, com EM completo, o aumento da sua proporção, entre 2000 e 2001, foi de praticamente 400,0% e, entre 2000 e 2010, de 66,0%. No entanto, o percentual de alunos com EM completo não chegou à 40,0% (Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013).

Também importante é verificar a idade em que o aluno está freqüentando a série para se ter uma ideia da distorção idade-série. Segundo informações do Atlas do Desenvolvimento Humano (2013), houve um aumento do percentual de alunos cursando a escola em idade correta. Para crianças com idade entre 6 e 14 anos, que cursavam o EF regular, em 1991 correspondia à 24,2% e, em 2010 foi para quase 60,0%. Entre os alunos do EM, com idade entre 15 e 17 anos, em 1991 era 2,0% e, em 2010, foi cerca de 24,5%. E para os jovens que tinham idade entre 18 e 24 anos e que estavam cursando o ES passou de 0,6% em 1991, para 5,7% em 2010.

Em 2010, a freqüência escolar apontava ainda deficiências, segundo os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano (2013). Entre os alunos de 6 a 14 anos, cerca de 60,0% dos que cursavam o EF estavam na idade correta, mas ainda havia 13,8% que estavam no EF com 2 anos de atraso; cerca de 19,0% com um ano de atraso e 3,5% não freqüentavam a escola. Para os alunos entre 15 e 17 anos de idade, cerca de 30,0% ainda cursavam o EF; 3,3% cursavam o EM com dois anos de atraso e cerca de 9,0% com 1 anos de atraso e, o pior que 15,3% não estavam a escola. E entre os jovens com idades ente 18 e 24 anos quase 80,0% não freqüentavam o ES e somente 5,7% estavam fazendo faculdade.

No aspecto econômico, mais uma vez pode-se ver que é uma população que apresenta baixo rendimento mensal. Quase 38,0% das pessoas com 10 anos ou mais de idade não possuíam rendimento mensal, em 2010, como mostra a TAB. 3. E cerca de 50,0% das pessoas com 10 anos ou mais de idade possuíam rendimento mensal entre $\frac{1}{2}$ a 2 salários mínimos. Resultado coerente com o

Índice de Gini¹⁵ de cerca de 0,39 uma situação relativamente de baixa desigualdade, mas que, no entanto, com baixo rendimento mensal que de certa forma explica a relação entre baixa educação da população e baixo rendimento.

Isso porque segundo informações do Atlas do Desenvolvimento Humano (2013), 80,6% da população de 18 anos ou mais que estavam ocupadas apresentavam até 2 salários mínimos, sendo que o nível educacional dos ocupados com 18 anos ou mais de idade era composto por 52,7% com EF completo e 32,3% com EM completo. Essa população de 18 anos ou mais apresentou uma taxa de atividade¹⁶ de quase 71,0%. E da população ocupada somente 3,0% possuía ES.

TABELA 3. Rendimento nominal mensal (%) pessoas de 10 anos e mais de idade, Ribeirão das Neves. 2010

Rendimento Mensal	%
Até 1/4 de salário mínimo	1,38
Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo	1,81
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	26,54
Mais de 1 a 2 salários mínimos	23,54
Mais de 2 a 3 salários mínimos	5,23
Mais de 3 a 5 salários mínimos	2,53
Mais de 5 salários mínimos	1,01
Sem rendimento	37,96

**Fonte: Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
Elaboração própria.**

Considerando resumidamente os aspectos mais importantes para o bem estar da população, no que se refere aos aspectos econômicos e qualidade de vida, o IDHM de RN, em 2010, foi considerado médio no valor de 0,684. Ficou na 323^a posição entre os municípios de Minas Gerais, com 37,8% dos municípios em melhor situação e 62,3% em situação igual ou pior. Levando em conta sua composição (IDHM Educação, IDHM Longevidade e IDHM Renda), entre 2000 e

¹⁵ Índice de Gini mede o grau de concentração de renda de uma população e varia de 0 a 1, sendo que 0 significa total igualdade e 1 total desigualdade na distribuição de renda (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

¹⁶ Taxa de atividade corresponde a ao percentual da população economicamente ativa (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

2010, em termos absolutos foi o IDHM Educação que mais cresceu (0,420 para 0,591), seguido dos IDHMs Renda (0,592 para 0,658) e Longevidade (0,773 para 0,822) (Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013).

Cabe ressaltar, que o crescimento populacional de RN foi marcado pela migração de uma população com baixa escolaridade. Em 2000, cerca de 68,3% da população do município era composta por imigrantes, sendo que no período de 1995-2000, 76,5% dos imigrantes possuíam no máximo 8 anos de estudo. Soma-se a isso o fato de que 16,0% das mulheres que saíram de Belo Horizonte (BH), entre 1986 e 1991, para residir em RN eram analfabetas (Souza, 2008).

Esse aumento populacional, em sua maioria de jovens (idade mediana de 24,2 anos), se deve à expansão urbana de Belo Horizonte. Por não conseguirem manter-se nesse município preferiram residir no entorno, possibilidade essa dada pelos loteamentos a custo baixos representando a possibilidade de aquisição de moradia própria. Além disso, a emigração de Belo Horizonte para RN é na maioria familiar, cujos domicílios são chefiados por mulheres que buscam estratégias de sobrevivência familiar, mantendo a possibilidade de trabalho no centro da RMBH. Tal atitude contribui para a reprodução da pobreza das famílias, devido à reiteração das suas condições socioeconômicas (Souza, 2008), contribuindo, segundo Andrade & Mendonça (2010), para que RN seja, por excelência, um território marcado pela pobreza. Apesar da redução no percentual de vulneráveis à pobreza (71,2% em 1991 para 53,6% em 2000), ainda em 2010, havia cerca de 30,0% nessa mesma condição (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

4 FONTE DE DADOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo deste trabalho, foram aplicadas duas metodologias, sendo a primeira quantitativa, que empregou dados secundários, e a segunda qualitativa, que utilizou dados de natureza primária. A utilização das duas abordagens metodológicas, quantitativa e qualitativa, não significa que sejam metodologias excludentes; muito pelo contrário, acredita-se que sejam complementares (Wolff et al, 1991; Neves, 1996; Goldember & Otuutmi, 2008). Ao aplicar o método qualitativo, há a possibilidade de complementar as associações observadas na parte quantitativa com uma visão dinâmica da realidade, além de enriquecer as inferências obtidas sob condição controlada dos dados, a partir de um contexto natural de sua ocorrência, e ainda de reafirmar a validade e a confiabilidade dos resultados através da aplicação de técnicas diferenciadas de estudo (Neves, 1996).

Este capítulo está subdividido em duas seções. A primeira se dedica à parte quantitativa, cujas seções se subdividem em fonte de dados utilizada para o estudo, operacionalização do banco de dados, tratamento das variáveis e modelo estatístico utilizado. A segunda seção trata da parte qualitativa, que emprega a metodologia dos grupos focais, e cujas seções se subdividem em fonte de dados, prática do campo, tratamento dos dados e caracterização da população estudada.

4.1 Pesquisa Quantitativa

Os dados secundários são da Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio – Pesquisa Jovem (PJ) – de cunho longitudinal, referente aos alunos da primeira série do EM com entrada em 2008, realizada em 11 escolas localizadas no município de Ribeirão das Neves. A pesquisa foi feita pelo CEDEPLAR com a colaboração da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e financiamento da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESE) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

Os instrumentos de coleta foram questionários autoaplicados diretamente aos alunos, em sala de aula do dia 16 a 30 de junho de 2008. O questionário contém 11 blocos (Identificação Geral, Características pessoais, Situação Socioeconômica, Trabalho, Educação, Estilo de Vida, Saúde, Relacionamento, Violência Sexualidade e Opiniões) que tem como objetivo delinear, da melhor forma possível, o perfil dos alunos do EM.

A amostragem das escolas participantes da pesquisa foi feita por conglomerados em um estágio, com estratificação geográfica, de forma a garantir a representatividade. O número de escolas escolhido em cada um dos estratos geográficos foi feito proporcionalmente ao número de escolas que pertencia a cada uma das regiões (Amostragem Sequencial de Poisson). Para a seleção das escolas, foi adotada a amostragem com probabilidades proporcionais ao tamanho (PPT) sendo esse tamanho igual ao número de alunos matriculados na primeira série do EM. Através desse cálculo, o número de escolas a serem selecionadas para o município de Ribeirão das Neves foi de 11 escolas com um total esperado de, no mínimo, 2088 alunos (Relatório Pesquisa Jovem, 2007).

A escolha das variáveis para alcançar os objetivos desta tese se baseou na revisão da literatura. Foram selecionadas 26 variáveis¹⁷ das 461 que compõe o banco de dados da PJ para o ano de 2008. As mesmas foram agrupadas, como pode ser visto no QUADRO 1, segundo blocos temáticos, de acordo com a abordagem do desempenho escolar na perspectiva dos fatores associados às Características Demográficas, *Background* Familiar, Trajetória Escolar, bem como, outras esferas da vida dos alunos consideradas também importantes, como Estilo de Vida, Autoconceito e Motivação.

¹⁷ Além das variáveis apresentadas na revisão da literatura, também foram realizadas análises com modelos incorporando um número maior de variáveis que, a princípio, se imaginava serem importantes. No entanto, após uma análise mais refinada foram retiradas: a) saúde auto-avaliada, pois dado o elevado percentual de dados missing (5,3%), ao rodar os modelos os resultados não foram coerentes; b) ter carro e computador apresentaram descritivas semelhantes e, comparadas à renda, a última representou melhor a situação econômica; c) beneficiário da bolsa família ou não, a de percentagem elevada de missing gerava resultados incoerentes; d) quantidade de horas assistindo TV, que não demonstrou diferenças entre as categorias.

QUADRO 1 – Blocos de variáveis utilizadas para explicar a reprovação dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE - Ribeirão das Neves, 2008

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS	
Características Demográficas	
Data de Nascimento	R1_V2300
Dia de aplicação	R1_V0007_A
Mês de aplicação	R1_V0007_B
Ano de aplicação	R1_V0007_C
Se só existissem as opções abaixo: a sua cor ou raça é:	R1_V0206
Quantos anos tinha quando teve seu primeiro filho?	R1_V1020G
Quantos anos você tinha quando você engravidou alguém pela primeira vez?	R1_V1021B
Atualmente, você está trabalhando ou trabalhou nos últimos 30 dias?	R1_V0403
Background Familiar	
Somando tudo que todas as pessoas da sua casa recebem por mês, qual é a renda total?	R1_V0312
Pessoas que moram na sua casa:	
pai	R1_V0303_2
mãe	R1_V0303_3
Marque no quadro abaixo todas as pessoas que moram na sua casa:	R1_V0303_7 (irmão)
Marque no quadro abaixo todas as pessoas que moram na sua casa:	(R1_V0303_8 (irmã)
Quem é a pessoa que participa mais de perto da sua vida escolar?	R1_V0516
Qual a religião da sua mãe?	R1_V0209
Até quando sua mãe estudou?	R1_V0311
Trajetória Escolar	
Qual é o seu turno?	R1_V0106
Entre 4 a 6 anos de idade, você frequentou a pré-escola/escolinha/educação formal?	R1_V0502
Durante o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), você alguma vez foi reprovado?	R1_V0504
Durante o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), você alguma vez abandonou a escola num ano	R1_V0506
Durante o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), você alguma vez abandonou a escola e ficou	R1_V0508
Estilo de Vida	
Você pratica alguns desses esportes	R1_V0602_3
Você bebe algum tipo de bebida alcoólica?	R1_V0618
Autoconceito e Motivação	
Queremos que você avalie seu desempenho nas notas. Em geral você acha suas notas boas ou ruins? (Escala de 1 a 10)	R1_V0524
Em geral, estou satisfeito comigo mesmo	R1_V1104_6
Você gosta das aulas? (Escala de 1 a 10)	R1_V0520

Fonte: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008. Elaboração própria.

Também foram utilizados os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008, cujas informações de movimento e rendimento escolar dos alunos foram pareadas com os dados da Pesquisa Jovem, através do código de identificação do aluno atribuído pelo INEP. No caso dessa tese, foram utilizadas informações sobre rendimento escolar especificamente referente à situação de insucesso do aluno (que se conforma em reprovação, situação na qual o aluno, no final do período letivo, não obteve rendimento suficiente para mudar de série) e sucesso - que se conforma em aprovação, quando o aluno possui rendimento adequado

para mudar de série no ano seguinte (Ministério da Educação, Nota Técnica 002/2010).

4.1.2 Operacionalização

A operacionalização que permitiu chegar ao banco de dados final partiu da seleção da população-alvo conforme FLUXOGRAMA 1. O banco inicial, contendo todos os municípios cobertos pela Pesquisa jovem em 2008 - Belo Horizonte (BH), Betim (BT), Brumadinho (BR), Contagem (CO), Esmeraldas (ES), Ibirité (IB), Pedro Leopoldo (PL), Sarzedo (SAR) e Ribeirão das Neves (RN) - totalizou 6.918 alunos, sendo 1.566 alunos pertencentes ao município de Ribeirão das Neves. Para se ter a variável resposta reprovação escolar, foi realizado o pareamento¹⁸ com a base de dados do Censo Escolar de 2008, utilizando como variável para concatenação o nome do aluno. Foram concatenadas informações para 1.503 alunos. Como o foco do trabalho é analisar os fatores associados à reprovação de adolescentes, foram selecionados aqueles com idades entre 15 e 19 anos, totalizando, assim, 1.192 alunos.

Do Censo Escolar de 2008, foram utilizadas as informações dicotômicas sobre aprovação (1= aprovado, 0= não aprovado), reprovação (1= reprovado e 0= não reprovado) e abandono (1=abandono e 0=não abandono). Foi realizado o cruzamento das mesmas, de modo que foram considerados como alunos reprovados aqueles codificados como 1 (aprovado=0 e abandono=0) e os não reprovados como 0 (aprovado=1 e abandono=0), restando 1.094 alunos. Dado que os vários eventos que ocorrem na vida dos adolescentes acontecem de maneiras diferenciadas entre os sexos, o banco foi analisado separadamente para o sexo feminino e masculino, com um total de 574 alunas e 520 alunos.

A partir dessa base, foram criadas categorias de variáveis para informações em branco, nulas e em que os alunos responderam não saber (BNNS). Para a maioria das variáveis utilizadas, o percentual de BNNS ficou abaixo de 5%, exceto

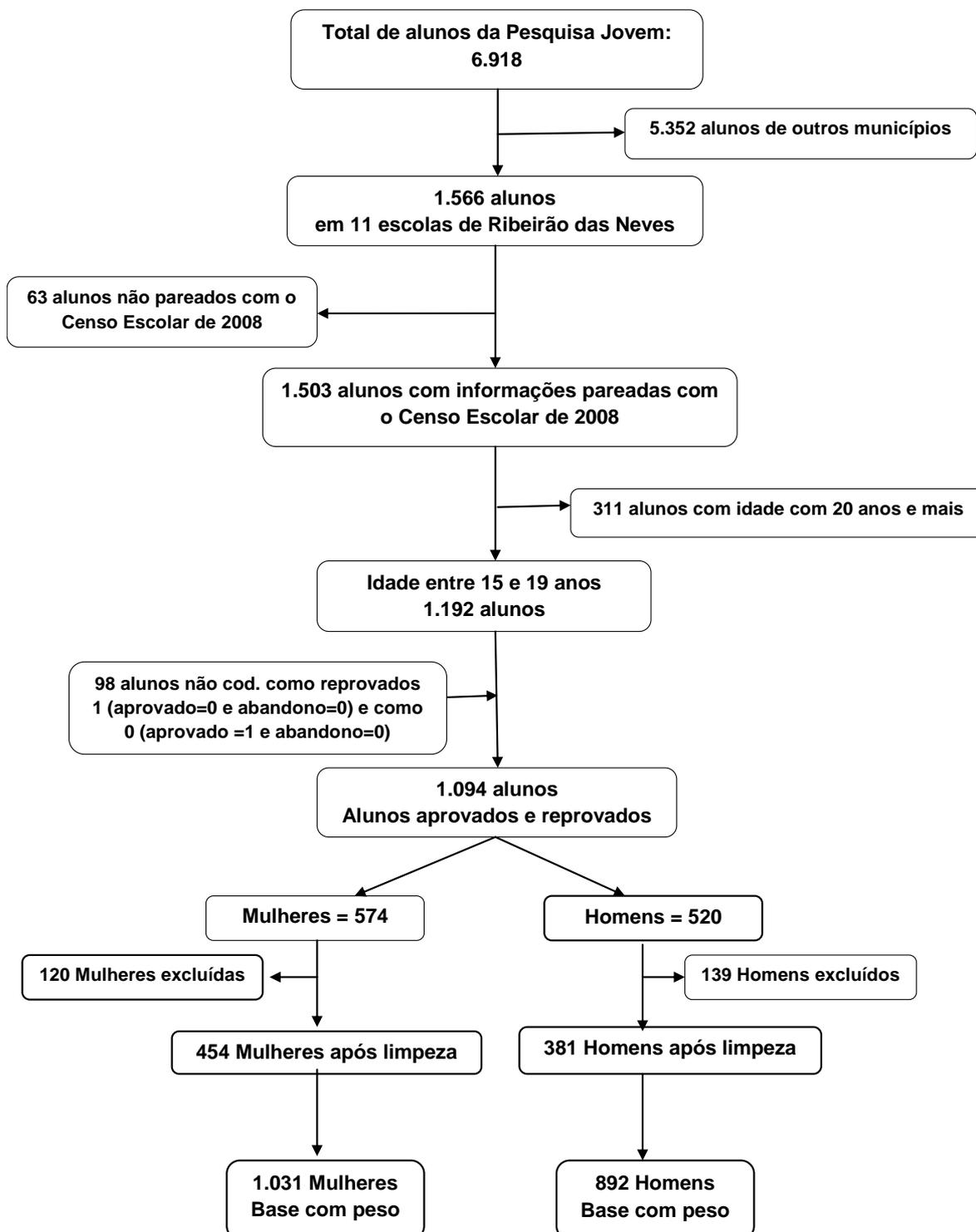
¹⁸ O pareamento dos dados foi realizado no âmbito do Projeto da Pesquisa Jovem.

para a variável escolaridade da mãe (10,5% para mulheres e 13,5% para os homens), como pode ser visto na Tabela A1 – Anexo 1. Para a categoria de algumas das variáveis utilizadas não havia eventos para a variável de desfecho (reprovação em 2008) não sendo possível observar variabilidade nos modelos inicialmente rodados, tendo *p-valores* próximos de 1 e razões de chances discrepantes. Foram feitas análises de resíduos demonstrando péssimos ajustes.

Diante disso, para verificar alguma alteração considerável, ao se retirar as informações em branco foram analisadas as freqüências relativas das bases contendo as variáveis BNNS e da base chamada de “limpa”, por não haver informações em branco (Tabela A1 – Anexo 2). A variável de escolaridade de mãe que foi mantida com tal categoria, por ter elevado percentual de BNNS.

Os resultados (Tabela A1 – Anexo 2) apontaram para uma distribuição relativa bem próxima, demonstrando consistência nas informações. Por isso, optou-se por trabalhar com o banco de dados limpo, totalizando para 455 mulheres e 381 homens. Na modelagem, foram considerados os pesos amostrais que resultou em uma amostra com 1.033 mulheres e 892 homens (FLUXOG. 1).

FLUXOGRAMA 1 – Procedimentos realizados no banco de dados da Pesquisa Jovem, alunos da primeira série do EM, da REE, Ribeirão das Neves, 2008



Fonte: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

4.1.3 Tratamento das Variáveis

As variáveis foram re-categorizadas (QUADs. 2 a 6) com base em uma análise descritiva prévia, a fim de garantir a adequação das categorias, exceto a variável reposita (reprovado), que foi mantida conforme informação do Censo Escolar de 2008, na qual foi utilizado 0 para não reprovado em 2008 e 1 para reprovado em 2008.

Com relação ao bloco Características Demográficas, a variável idade, importante para se verificar a distorção idade-série (Riani & Rios-Neto, 2008), foi construída com base nas informações sobre a data de nascimento do aluno (R1_V2300) e o dia da aplicação do questionário, composto por três variáveis, dia (R1_V0007_A), mês (R1_V0007_B) e ano (R1_V0007_C), que foram concatenadas. A categoria de referência é a idade 15 anos, que assumiu valor 1. A idade 16 anos assumiu valor 2. Devido ao pequeno percentual de alunos nas idades 18 e 19 anos (7% e 3,0% para a população total, respectivamente), essas idades foram agrupadas na categoria 17 a 19 anos com valor 3 (QUAD.2).

A variável referente à raça/cor, comumente utilizada para descrever a desigualdade educacional em relação aos brancos (Silva & Hasenbalg, 2002; Alves et al, 2007; Soares & Alves, 2003; Riani & Rios-Neto, 2008), seguiu as categorias utilizadas pelo Instituto Nacional Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já incorporadas no próprio questionário. A categoria de referência utilizada foi a cor Branca assumindo o valor 1 e as cores Preta e Parda assumiram os valores 2 e 3, respectivamente. As categorias Amarela e Indígena foram agrupadas à categoria Outros que assumiu valor 4. (QUAD. 2). Cabe ressaltar, que sendo uma variável autodeclarada não foi possível perceber durante a aplicação dos questionários a existência de alunos(as) com raça/cor amarela e indígena, conforme a proporção apresentada na descritiva. O padrão observado foi de pardos, mas para preservar as respostas dos alunos(as) foi feita a opção de colocá-lo na categoria Outros. Talvez em trabalhos futuros uma categorização considerando brancos e não brancos possa ser viável.

QUADRO 2 – Variáveis explicativas da situação de rendimento e movimento dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE, segundo blocos de características demográficas - Ribeirão das Neves, 2008

DESCRIÇÃO/CÓDIGO DA VARIÁVEL BASE PJ	CATEGORIAS ORIGINAIS	COMPATIBILIZAÇÃO	
		PERGUNTA	RECATEGORIZAÇÃO
Características Demográficas			
Data de Nascimento (R1_V2300) Dia de aplicação (R1_V0007_A) Mês de aplicação (R1_V0007_B) Ano de aplicação (R1_V0007_C)	Alunos com idades entre 15 e 19 anos	Idade (I_JOVEM)	1 = 15 anos 2 = 16 anos 3 = 17 a 19 anos
Se só existissem as opções abaixo: a sua cor ou raça é: (R1_V0206)	0 = Branco 1 = Branca 2 = Preta 3 = Amarela (oriental) 4 = Parda 5 = Indígena	Raça/cor (RA_COR)	1 = Branca 2 = Preta 3 = Parda 4 = Outros (Amarela e Indígena)
Quantos anos tinha quando teve seu primeiro filho? (R1_V1020G)	0 = Branco Idade contínua 77 = Nunca teve filho 88 = Nulo 99 = Não sei/não lembro	MATERNIDADE Tem filho ou está grávida	1 = Não (nunca teve filho) 2 = Sim (idade contínua)
Quantos anos você tinha quando você engravidou alguém pela primeira vez? (R1_V1021B)	0 = Branco Idade contínua 77 = Nunca engravidei ninguém 88 = Nulo 99 = Não sei/não lembro	PATERNIDADE Engravidou alguma mulher	1 = Não (nunca engravidei ninguém) 2 = Sim (idade contínua)
Atualmente, você está trabalhando ou trabalhou nos últimos 30 dias? (R1_V0403)	0 = Branco 1 = Sim 2 = Não, mas já trabalhei 3 = Nunca trabalhei 8 = Nulo 9 = Não sei, não lembro	TRABALHO Trabalha atualmente ou trabalhou nos últimos 30 dias	1 = Não nunca trabalhei 2 = Não, mas já trabalhei 3 = Sim

**Fonte de Dados: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.
Elaboração própria.**

Outro aspecto importante que afeta o desempenho escolar dos adolescentes discutido na literatura é o fato do aluno ser mãe ou pai (Abreu et al, 2000; Aquino et al, 2003). No caso do sexo feminino, através da variável R1_V1020G (Quantos anos tinha quando teve seu primeiro filho?), a informação 77, nunca tive filho, recebeu o valor 1 como categoria de referência.

Para as idades informadas foram agrupadas na categoria Sim, assumindo o valor 2. Para o sexo masculino, a variável R1_V1021B (Quantos anos você tinha quando engravidou alguém pela primeira vez?) foi utilizada como *proxy* para paternidade e o critério de recategorização seguiu o mesmo utilizado para o sexo feminino (QUAD.2).

A variável trabalho, também utilizada por Filgueira et al, 2001; Leon & Menezes-Filho, 2002; Pereira, 2006; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008; Neri, 2009, para verificar os reflexos do trabalho na vida escolar dos adolescentes, foi captada através da pergunta sobre trabalho atual ou se trabalhou nos últimos 30 dias. A variável é categórica, sendo a categoria de referência 1 Não, nunca trabalhei; 2 Não, mas já trabalhei e 3 Sim. A categoria 2 não foi agrupada à 3 porque acredita-se que mesmo o aluno não estando trabalhando atualmente, o fato de ter trabalhado pode ter influência sobre seu desempenho, pois não se sabe quando isso aconteceu (QUAD.2).

Dentre as variáveis que se referem ao *background* familiar, a renda é uma das características utilizadas para se verificar a condição socioeconômica das famílias e sua relação com o desempenho escolar (Alves, 2006; Damiani, 2006 e Gonçalves, 2008). Sabe-se que, somente por essa informação, não se consegue verificar o grau de mobilização das famílias para o apoio ao estudante, já que o importante é a alocação da renda, mas não deixa de ser um sinalizador da acessibilidade a recursos educacionais importantes para o bom aprendizado. A variável renda (Renda mensal total da família) foi agrupada em categorias, sendo a de referência 1 Até 1 salário mínimo, seguido das categorias 2 De 1 a 2 salários mínimos e 3 Mais de 2 salários mínimos. (QUAD. 3).

Como já visto nos estudos de Coleman, 1988; Bonamino et al, 2010; Anuatti-Neto & Narita, 2004; Alves et al, 2007; dentre as variáveis relativas ao *background*

familiar, saber se o aluno mora com ambos os pais, com irmãos(as), bem como, quem é a pessoa que mais participa da vida escolar do aluno, a religião e escolaridade da mãe é de suma importância para se ter uma noção de como as relações entre os membros da família podem afetar o desempenho escolar do aluno.

A variável com quem mora o aluno foi construída levando em consideração se morava com ambos os pais, com apenas um deles ou sem nenhum deles. Com base nas variáveis R1_V0303_2 e R1_V0303_3, como pode ser visto no QUAD.3, foi criada uma variável para captar se os alunos(as) moravam ou não com os pais. Para as respostas codificadas originalmente como 88 e 99, que corresponde aos BNNS foi retirada essa categoria. Quando, para a primeira variável, a codificação era 2 e na segunda variável era 3, significava que morava com pai e mãe no domicílio, recebendo o código de valor 1 como categoria de referência. Quando na variável R1_V0303_3 o valor era 3 e na variável R1_V0303_2 era 77, significa que o aluno mora somente com a mãe, recebendo o código de valor 2. Quando a variável R1_V0303_2 era 2 e a variável R1_V0303_3 era 77, significava que morava somente com o pai, recebendo o novo valor 3. Quando ambas recebiam valor 77, significava que não morava nem com pai e nem com a mãe. Como para essa categoria o percentual foi muito baixo ela foi somada à categoria anterior cujo valor é 3.

Para a construção da variável relativa a ter irmãos, o ideal seria ter quantidade deles morando juntamente no domicílio e a idade dos mesmos. Primeiramente a informação relativa a idade não tem no banco de dados e dado o elevado percentual de informações em branco (acima de 10,0%) nas perguntas que informa a quantidade deles no domicílio, restou utilizar apenas a informação se o aluno morava ou não com irmãos(ãs).

QUADRO 3 – Variáveis explicativas da situação de rendimento e movimento dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE, segundo bloco *Background Familiar* - Ribeirão das Neves, 2008 (continua)

DESCRIÇÃO/CÓDIGO DA VARIÁVEL BASE PJ	CATEGORIAS ORIGINAIS	COMPATIBILIZAÇÃO	
		PERGUNTA	RECATEGORIZAÇÃO
<i>Background Familiar</i>			
Somando tudo que todas as pessoas da sua casa recebem por mês, qual é a renda total? (R1_V0312)	0 = branco 1 = sem renda 2 = até 1/2 salário-mínimo 3 = mais de 1/2 até 1 salário-mínimo 4 = mais de 1 a 2 salários-mínimos 5 = mais de 2 a 3 salários mínimos 6 = mais de 3 a 5 salários-mínimos 7 = mais de 5 a 10 salários-mínimos 8 = mais de 10 salários-mínimos 88 = nulo 99 = não sei/não lembro	RENDA Renda mensal total da família	1 = Até 1 salário mínimo (1+2+3) 2 = De 1 a 2 salários mínimos (4) 3 = Mais de 2 salários mínimos (5+6+7+8)
Pessoas que moram na sua casa: (R1_V0303_2 (pai))	2 = pai 77 = não mora 88 = nulo 99 = não sei/ não lembro	MORO_COM Mora com:	1 = Meu pai e minha mãe 2 = Com a mãe 3 = Com meu pai ou com nenhum dos dois
Pessoas que moram na sua casa: (R1_V0303_3 (mãe))	3 = mãe 77 = não mora 88 = nulo 99 = não sei/ não lembro	MORO_IRM moro com irmão(ã)	1 = Não moro 2 = Moro
Marque no quadro abaixo todas as pessoas que moram na sua casa: (R1_V0303_7 (irmão))	7 = irmão 77 = não mora 88 = nulo 99 = não sei/ não lembro		
Marque no quadro abaixo todas as pessoas que moram na sua casa: (R1_V0303_8 (irmã))	8 = irmã 77 = não mora 88 = nulo 99 = não sei/ não lembro		

Fonte de Dados: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.
Elaboração própria.

Foram utilizadas as variáveis R1_V0303_7 e R1_V0303_8, que informam, respectivamente, se tem irmão e irmã no domicílio. Com base nas codificações das variáveis, no qual 7 significa ter irmão no domicílio e 8 irmã e, para ambas as variáveis, 77 que não mora, 88 informação nula e 99, que o aluno não sabe ou não se lembra, foram somadas ambas variáveis. O valor total igual a 15 representa ter irmão (7+8) e irmã no domicílio; 84 (77+7) teria irmão no domicílio; 85 (77+8) irmã e 154 (77+77) não moraria nem com irmão nem com irmã. Como, nessa informação, não se tem a quantidade nem de irmãs nem de irmão saber somente se morava ou não seria o bastante. Sendo assim, foi recategorizada, de modo que, 154 recebeu o valor de 1 (não moro com irmão), e os valores restantes foram agrupados na categoria 2 (morocomirmão). Para a variável sobre a pessoa que mais participa da vida escolar do aluno, assumiu a categoria 1 Minha mãe utilizada como referência, sendo as demais 2, Meu pai, 3, Outro; e 4, Ninguém participa.

A religião é uma variável ainda pouco estudada, mas para alguns autores o envolvimento religioso tem um papel importante no desempenho escolar (Coleman, 1988; Muller & Ellison 2001; Anuatti-Neto & Anarita, 2004; Cunha, 2012). Para a variável sobre religião da mãe a categoria de referência é a 1, Católica, sendo as demais 2 Evangélica/crente, 3, Outros e 4 Ela não tem religião. Cabe ressaltar que, na variável original, a religião da mãe, foi informada com base na igreja da mesma. Infelizmente, devido ao pequeno percentual de Protestantes na variável de origem, quando desmembrados - Protestantes Históricos (9,6%), Pentecostais (22,6%) e Neopentecostais (4,9%) - foi necessário agrupá-los na categoria 2 (QUAD.3).

A escolaridade da mãe também é apontada nos estudos sobre o desempenho escolar como característica importante na construção do capital humano dos filhos (Coleman, 1988; Anuatti-Neto & Narita, 2004, Riani & Rios-Neto, 2008), por ser normalmente ela a pessoa mais próxima e capaz de formar o capital humano/cultural inerente ao indivíduo (Anuatti-Neto & Narita, 2004).

QUADRO 3 – Variáveis explicativas da situação de rendimento e movimento dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE, segundo bloco *Background* Familiar - Ribeirão das Neves, 2008 (continua)

DESCRIÇÃO/CÓDIGO DA VARIÁVEL BASE PJ	CATEGORIAS ORIGINAIS	COMPATIBILIZAÇÃO	
		PERGUNTA	RECATEGORIZAÇÃO
<i>Background Familiar</i>			
Quem é a pessoa que participa mais de perto da sua vida escolar? (R1_V0516)	0 = branco 1 = minha mãe 2 = meu pai 3 = irmão/irmã 4 = empregado 5 = vizinho 6 = amigo 7 = ninguém 8 = outro homem da minha família 9 = outra mulher da minha família 10 = outro 88 = nulo 99 = não sei, não lembro	P_V_ESC Pessoa que participa de perto da sua vida escolar	1 = Minha mãe 2 = Meu pai 3 = Outro (3+4+5+6+8+9) 4 = Ninguém participa (ninguém)
Qual a religião da sua mãe? (R1_V0209)	0 = branco 1 = Adventista 2 = Assembléia de Deus 3 = Batista 4 = Candomblé 5 = Católica 6 = Deus é Amor 7 = Espírita 8 = Evangelho Quadrangular 9 = Igreja Universal do Reino de Deus 10 = Metodista 11 = Presbiteriana 12 = Testemunha de Jeová 13 = Umbanda 14 = outra 15 = ela não tem religião 16 = não tenho mãe viva 88 = nulo 99 = não sei/não lembro	R_MAE Religião da mãe	1 = Católico(Católica) 2 = Evangélica/crente (1+2+3+6+8+9+10+11) 3 = Outros (4+7+12+13+14) 4 = Ela não tem religião (ela não tem religião)

Fonte de Dados: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.
Elaboração própria.

QUADRO 3 – Variáveis explicativas da situação de rendimento e movimento dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE, segundo bloco *Background* Familiar - Ribeirão das Neves, 2008 (conclusão)

DESCRIÇÃO/CÓDIGO DA VARIÁVEL BASE PJ	CATEGORIAS ORIGINAIS	COMPATIBILIZAÇÃO	
		PERGUNTA	RECATEGORIZAÇÃO
<i>Background Familiar</i>			
Até quando sua mãe estudou? (R1_V0311)	0 = branco 1 = nunca estudou 2 = até a 4a. série do ensino fundamental 3 = de 5a. a 7a. série do ensino fundamental 4 = ensino fundamental completo 5 = ensino médio incompleto 6 = ensino médio completo 7 = superior incompleto 8 = superior completo ou mais 9 = não sei 88 = nulo	ESC_M_Final Escolaridade da mãe	1 = Até a 4ª série do EF (1+2) 2 = De 5ª até o EF Completo (3+5) 3 = EM incompleto ou mais (5+6+7+8) 55 = <i>BNNS</i>

Fonte de Dados: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

A categoria 1, até a quarta série do EF, é a categoria de referência, seguida da categoria 2, de quinta até o EF completo. Como as categorias referentes ao EM e ao nível superior da variável de origem apresentaram um percentual baixo, foi necessário agrupá-las na categoria 3, do EM incompleto ou mais. Dado o elevado percentual apresentado para a categoria não sei (10,9% para a população total), também foi criada na categoria 4, branco, nulo, não sei (QUAD.3).

Outro ponto que deve ser considerado no desempenho acadêmico é a trajetória escolar do aluno (Abril et al, 2008; Menezes-Filho & Curi, 2009; Pazello & Almeida, 2010), desde o turno em que estuda (Queiroz, 2002 e Ribeiro & Gomes, 2006), se frequentou a pré-escola (Menezes-Filho & Curi, 2009 e Pazello & Almeida 2007?) até os eventos de reprovação, abandono e evasão escolar que possam ter ocorrido no EF. Alunos que passam pela reprovação, abandono ou evasão escolar tendem a experimentar tais eventos posteriormente (Luz, 2006; Luz; 2008; Gonçalves, 2008; Pereira, 2006; Abril et al, 2008).

Neste contexto, considerou-se nas análises desta tese o turno em que o aluno estudava quando respondeu ao questionário (QUAD.4). Como o percentual de alunos que estuda no turno da tarde foi pequeno (4,9% da população total), a variável sobre turno assume na categoria de referência 1, diurno os turnos manhã e tarde; e 2 noturno. As variáveis sobre frequência à pré-escola, reprovação no EF, abandono no EF, evasão no EF assumiram as categorias 1, não, sendo as categorias de referências, em contraposição, 2 sim (QUAD.4).

QUADRO 4 – Variáveis explicativas da situação de rendimento e movimento dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE, segundo bloco Trajetória Escolar - Ribeirão das Neves, 2008

DESCRIÇÃO/CÓDIGO DA VARIÁVEL BASE PJ	CATEGORIAS ORIGINAIS	COMPATIBILIZAÇÃO	
		PERGUNTA	RECATEGORIZAÇÃO
Trajетória Escolar			
Qual é o seu turno? (R1_V0106)		TURNO_F Turno em que estuda	1 = Diurno 2 = Noturno
Entre 4 a 6 anos de idade, você (R1_V0502)	0 = Branco 1 = Sim 2 = Não frequenta 8 = Nulo 9 = Não sei, não lembro	F_PRE_ESC Frequentou a pré-escola?	1 = Sim 2 = Não
Durante o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), você alguma vez foi reprovado? (R1_V0504)	0 = Branco 1 = Sim 2 = Nunca fui reprovado 8 = Nulo 9 = Não sei, não lembro	REP_EF Já foi reprovado no EF	1 = Não 2 = Sim
Durante o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), você alguma vez abandonou a escola num ano e voltou no ano seguinte? (R1_V0506)	0 = Branco 1 = Sim 2 = Nunca abandonei 8 = Nulo 9 = Não sei, não lembro	AB_EF Já abandonou a escola no EF	1 = Não 2 = Sim
Durante o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), você alguma vez abandonou a escola e ficou mais de um ano sem frequentar? (R1_V0508)	0 = Branco 1 = Sim 2 = Nunca abandonei 8 = Nulo 9 = Não sei, não lembro	EV_EF Já evadiu a escola no EF	1 = Não 2 = Sim

**Fonte de Dados: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.
Elaboração própria.**

Também para o desempenho escolar dos alunos, o estilo de vida dos mesmos deve ser considerado. A prática de esportes é um aspecto importante para que se tenha uma vida saudável (Brasil Escola, 2013) e um bom desenvolvimento das habilidades cognitivas (Not 1, 2010; Benefícios do Esporte na Educação, Aprendizado e Saúde), trazendo benefícios para o aprendizado que vão desde a melhoria da capacidade mental, passando pelo aumento da autoestima, aprendizado de trabalho em grupo até redução do stress (Not1, 2010; Guiainfantil.com, 2010; Brasil Escola, 2013). Nesta tese, a prática de esportes foi categorizada como 1 como referência incluindo todas as modalidades esportivas marcadas pelos alunos, e 2 para aqueles que responderam não praticar esportes (QUAD.5)

Outro aspecto a ser considerado, principalmente na fase da adolescência, é a vulnerabilidade de contato com substâncias psicoativas que afetam a saúde dos alunos (Adolescência & Saúde, 2007) e causam prejuízos nas habilidades emocionais, cognitivas, comportamentais, interferindo no aprendizado escolar (Soldara et al 2004; Adolescência e Saúde; 2007). Nesse sentido, a variável sobre o uso de bebida alcoólica foi escolhida, numa tentativa de captar tal dimensão.

A variável original foi categorizada como sendo 1 para não bebo, sendo categoria de referência e 2 para aqueles que responderam fazer uso de bebidas alcoólicas independentemente do número de dias. Sabe-se que há uma grande diferença dos efeitos do uso de álcool quando comparado seu uso todos os dias em relação ao uso somente em festas, por exemplo. No entanto, dada a distribuição das categorias da variável original, que apresentaram baixos percentuais nas categorias para todos os dias, quase todos os dias e só no final de semana (mulheres: 0,2% para sim, quase todos os dias e 4,0% para sim, só no final de semana - homens: 0,3% para sim, todos os dias; 0,3% para sim, quase todos os dias e 6,3% para sim, só no final de semana), foi necessário que as mesmas fossem agrupadas à categoria só quando vou à festas ou saio com os amigos.

QUADRO 5 – Variáveis explicativas da situação de rendimento e movimento dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE, segundo bloco Estilo de Vida- Ribeirão das Neves, 2008

DESCRIÇÃO/CÓDIGO DA VARIÁVEL BASE PJ	CATEGORIAS ORIGINAIS	COMPATIBILIZAÇÃO	
		PERGUNTA	RECATEGORIZAÇÃO
Estilo de Vida			
Esporte 3 Você pratica alguns desses esportes (R1_V0602_3)	0 = Branco 1 = Não pratico 2 = futebol 3 = Vôlei 4 = Peteca 5 = Handball 6 = Basquete 7 = Atletismo 8 = Dança 9 = Ping pong 10 = Esportes Radicais 11 = Natação 12 = Queimada 13 = Bicicleta 14 = Skate 15 = Capoeira 16 = Lutas Marciais 17 = Pratico outro tipo de esporte 88 = Nulo 99 = Não sei, não lembro	ESP_3 Pratica algum esporte	1 = Sim (De 2 a 16) 2 = Não
Você bebe algum tipo de bebida alcoólica? (R1_V0618)	0 = Branco 1 = Sim, todos os dia 2 = Sim, quase todos os dias 3 = Sim, só no final de semana 4 = Sim, só quando vou a festas ou saio com os amigos 5 = Não bebo 6 = Outros 8 = Nulo 9 = Não sei, não lembro	ALCO Bebe algum tipo de bebida alcoólica	1 = Não (5) 2 = Sim

Fonte de Dados: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

O desempenho escolar também é afetado por outras variáveis que estão relacionadas às diferentes esferas da vida dos adolescentes. Na adolescência, por se tratar de uma fase de grandes mudanças, a forma como o aluno se vê é um aspecto importante para seu rendimento escolar (Muller & Ellison, 2001; Alves et al, 2007; Mendes et al, 2012) bem como o aspecto motivacional (Franchin & Barreto, 2006). Sabe-se que, para entender as esferas sobre o autoconceito ou autopercepção, deve-se levar em consideração a natureza multidimensional (Green et al, 2006).

Na presente tese, para captar o autoconceito acadêmico, que se refere à forma como o aluno se vê como um aprendiz, podendo ter o aspecto descrito e avaliativo (Mendes et al, 2012), foram utilizadas como *proxys* as variáveis relativas às notas auto-avaliativas e satisfação consigo mesmo (QUAD.6). Já para captar um dos aspectos motivacionais, que segundo Franchin & Barreto (2006) se refere aos estímulos dados ao aluno para que o mesmo tenha vontade de aprender foi utilizado como *proxy* gostar das aulas (QUAD. 6). Acredita-se que o aluno que gosta das aulas possui mais interesse pela mesma, apreender melhor os conhecimentos e tende a ter menores chances de fracasso escolar em relação aos alunos que não gostam das aulas.

No banco original, as variáveis relativas às notas auto-avaliativas e não gostar das aulas apresentavam escala de 1 a 10. Para as notas auto-avaliativas, as notas de 1 a 4 foram agrupadas na categoria de referência 1, ruins, as notas de 4 a 7 na categoria 2, médias e as notas de 8 a 10 na categoria 3 boas. Para a variável gostar das aulas, a categorização seguiu como referência 1, pouco (respostas de 1 a 4), 2, médio (respostas de 5 a 7) e 3, muito (respostas de 8 a 10) (QUAD.6).

Já a variável sobre satisfação consigo mesmo foi categorizada em três categorias, seguindo a concordância e a discordância com relação à frase: Em geral, estou satisfeito comigo mesmo. Na categoria de referência 1 sim, foram agrupadas as respostas concordo parcialmente e concordo totalmente. Na categoria 2 estão as respostas Não sei. Já na categoria 3, não estão as respostas discordo totalmente e discordo parcialmente (QUAD.6).

QUADRO 6 – Variáveis explicativas da situação de rendimento e movimento dos alunos na primeira série do Ensino Médio da REE, segundo bloco Autoconceito e Motivação - Ribeirão das Neves, 2008

DESCRIÇÃO/CÓDIGO DA VARIÁVEL BASE PJ	CATEGORIAS ORIGINAIS	COMPATIBILIZAÇÃO	
		PERGUNTA	RECATEGORIZAÇÃO
Autoconceito e Motivação			
<p>Queremos que você avalie seu desempenho nas notas. Em geral você acha suas notas boas ou ruins? (R1_V0524)</p>	<p>Escala de 1 a 10</p>	<p>NOTAS_A Notas auto-avaliativa</p>	<p>1 = Ruins (De 1 a 4) 2 = Médio (De 5 a 7) 3 = Boas (De 8 a 10)</p>
<p>Em geral, estou satisfeito comigo mesmo (R1_V1104_6)</p>	<p>0 = Branco 1 = Discordo totalmente 2 = Discordo parcialmente 3 = Não concordo nem discordo 4 = Concordo parcialmente 5 = Concordo totalmente 6 = Dupla marcação 8 = Nulo 9 = Não sei, não lembro</p>	<p>SAT_CGO Satisfeito comigo mesmo</p>	<p>1 = Sim (4+5) 2 = Não sei (3) 3 = Não (1+2)</p>
<p>Você gosta das aulas? (R1_V0520)</p>	<p>Escala de 1 a 10</p>	<p>G_AULAS Gosta das aulas</p>	<p>1 = Pouco 2 = Médio 3 = Muito</p>

Fonte de Dados: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

4.1.4 Modelo Estatístico

A escolha do modelo a ser empregado para se atingir o objetivo desta tese levou em consideração o fato da variável resposta ser dicotômica (reprovado ou não reprovado). Além disso, como o objetivo da tese é verificar como se relaciona a variável reprovação no 1º ano do EM e as variáveis relativas às características demográficas, de *background* familiar, de trajetória escolar, estilo de vida e autoconceito e motivação acredita-se que o emprego do modelo de regressão logística multivariado seja suficiente para apontar as associações entre as variáveis resposta e explicativas, cujas informações serão utilizadas como base para uma maior investigação na pesquisa qualitativa.

Como a variável resposta reprovação é binária e assume valores 0 para Não ou 1 para Sim o modelo que atende à necessidade de que os estimadores se mantenham entre 0 e 1 é o Modelo de Regressão Logística Multivariado. Não se espera que a relação entre a variável resposta e explicativa seja linear, mas sim que se aproxime de 0 à medida em que a variável explicativa fique maior e, que se aproxime de 1 quando a variável explicativa fica menor (Pereira, 2006b).

O modelo de regressão logística mede a relação funcional entre a probabilidade de ocorrência do evento (Pereira, 2006b), no caso reprovação, e as variáveis selecionadas como explicativas ou de controle. Tem-se que:

$$(P_i) = E(Y = 1|X_i) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 X_i)}} \quad (1)$$

Onde:

P_i é a probabilidade de ocorrência do evento;

β_0 e β_1 são os parâmetros a serem estimados; e

X_i representa as variáveis explicativas e/ou de controle.

$\beta_0 + \beta_1 X_1$ varia entre $-\infty$ e ∞ ,

P_i varia entre 0 e 1.

P_i não se relaciona linearmente com $\beta_0 + \beta_1 X_1$, mas é intrinsecamente linear já que:

$$\left(\frac{P_i}{1 - P_i} \right) = \frac{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 \chi_i)}}{1 + e^{(\beta_0 + \beta_1 \chi_i)}} = e^{(\beta_0 + \beta_1 \chi_i)} \quad (2)$$

Tem-se então que $P_i/(1-P_i)$ é uma razão de probabilidades e representa a chance de que Y_i seja igual a 1 (Pereira, 2006b).

Transformando a equação (2) em forma linear, ou seja, com as propriedades dos modelos lineares, basta fazer a transformação logit da mesma, aplicando-se o logaritmo chegando à equação (3):

$$\pi_i = \ln \left(\frac{P_i}{1 - P_i} \right) = \beta_0 + \beta_1 \chi_i \quad (3)$$

onde π_i é linear em X e nos parâmetros, atendendo a hipótese de linearidade que o método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) exige. Os parâmetros desconhecidos são estimados com base no método de maximização da função de verossimilhança, que vai maximizar a probabilidade de se obter um conjunto de observados.

$$l(\beta) = \prod_{i=1}^n P(x_i)^{y_i} [1 - P(x_i)]^{1-y_i} \quad (3)$$

A significância dos parâmetros é analisada através dos testes de razão de verossimilhança, teste Deviance (D) e o teste *Wald* (Hosmer & Lemeshow, 2000). O primeiro é dado por:

$$D = -2 \ln (\text{verossimilhança do modelo atual} / \text{verossimilhança do modelo saturado})$$

O valor de D terá uma distribuição aproximada à distribuição Qui-quadrado (X^2), se o modelo for adequado e a amostra for relativamente grande.

Para verificar a significância de uma variável independente pode-se calcular a estatística G, que compara os valores de D com e sem a variável. Onde:

G = Valor de D do modelo com a variável menos o valor de D do modelo sem a variável.

A estatística G tem distribuição aproximadamente χ^2 com graus de liberdade igual à diferença dos graus de liberdade dos modelos com e sem a variável.

O teste Wald é outra forma de se verificar a significância dos parâmetros. Este teste, sob a hipótese nula, tem uma distribuição normal padrão, dada por:

$$W = (\beta / \text{erro padrão de } \beta)$$

Para a construção dos indicadores, foi utilizado software *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 13.0. As regressões logísticas uni e multivariadas foram feitas utilizando-se o programa STATA versão 10.0. Foi utilizado o teste da razão de verossimilhanças para avaliar a significância das variáveis dos modelos, por ser mais acurado para amostras de tamanho pequeno a moderado.

O desenho amostral não foi feito através da amostragem aleatória simples e sim através de conglomerados em um estágio, com estratificação geográfica. Segundo Gomes (2011), a não aplicação dos pesos pode levar às estimativas pontuais, desvios-padrões e níveis de significância incorretos, principalmente comprometendo os testes de hipótese (vícios e/ou perda de precisão). Dessa forma, os pesos foram considerados nos cálculos das estimativas uni e multivariadas.

Após a construção das variáveis, foi realizada a análise de regressão logística univariada tendo como variável resposta reprovado, segundo sexo. Foram eleitas para os modelos multivariados as variáveis que, nos modelos univariados, apresentaram *p-valores* iguais ou menores que 0,25 (TAB. A2, Anexo 2). Acredita-se que esse ponto de corte evita a exclusão de variáveis que possam se tornar significativas num modelo mais completo.

De acordo com o QUAD. 7, foram aplicados 5 modelos. A ideia é observar como as associações entre a variável resposta e as explicativas utilizadas na presente tese ocorrem a medida que são incluídas novas variáveis a cada modelo. No modelo 1 foram consideradas somente as variáveis de características demográficas como idade, raça/cor, maternidade/paternidade e trabalho. No modelo 2, além das características demográficas foram inseridas as informações sobre o *background* familiar para ver como esses aspectos podem ou não atenuar os efeitos das características demográficas sobre a reprovação. Esse tipo de análise foi seguido nos demais modelos, sendo que nos modelos 3, 4 e 5 foram incorporadas as variáveis sobre trajetória escolar, estilo de vida, bem como as referentes ao autoconceito e motivação, respectivamente.

QUADRO 7 – Modelos aplicados para análise dos Fatores Associados ao Desempenho Escolar dos alunos na primeira série do EM da REE– RN - 2008.

VARIÁVEIS	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5
Características Demográficas	X	X	X	X	X
<i>Background</i> Familiar		X	X	X	X
Trajetória Escolar			X	X	X
Estilo de Vida				X	X
Autoconceito e Motivação					X

Fonte: Elaboração própria.

Para detectar uma possível existência de multicolinearidade (dependência linear perfeita ou aproximada entre pelo menos duas variáveis explicativas), em cada um dos modelos multivariados apresentados no QUAD. 9, analisou-se o fator de inflação da variância – ou VIF '*Variance Inflation Factor*'. Geralmente, o VIF é indicativo de problemas de multicolinearidade quando apresenta valores maiores do que 10. Em nenhum dos modelos propostos foram detectados problemas desse tipo, ou seja, todas as variáveis consideradas nas análises propostas apresentaram VIF < 10. Além disso, foram verificadas as correlações existentes entre as categorias de cada uma das variáveis após rodar cada um dos modelos através do comando *correlate,_coef*. Para todas as categorias das variáveis utilizadas os valores apresentados foram menores que 0,80 indicando não haver problemas de colinearidade (TAB. A3, Anexo 3).

Os resultados obtidos são apresentados em função da exponenciação do coeficiente de cada um dos regressores. Essa exponenciação associada à variável representa a razão de chance (*odss ratio* – OR), que indica como as chances do aluno ser reprovado variam quando se muda de categoria de um mesmo fator de risco ou variável, sempre em comparação a uma categoria que foi adotada como referência. As variáveis podem ser vistas como fatores de risco ou de proteção, dependendo do valor da razão de chance. Quando a variável resposta tiver com desfecho desfavorável 1 (reprovado), os valores menores que 1 das variáveis explicativas indicam que são fatores de proteção e, se maiores que 1, fatores de risco.

4.2 Pesquisa Qualitativa

4.2.1 Aspectos Teóricos

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que utiliza, normalmente, diferentes métodos estatísticos como meio de investigação, a pesquisa qualitativa investiga os fenômenos humanos através de características específicas que “(...) *criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais (...)*” (Chizzotti, 2003, pág.222). A análise qualitativa é um instrumento que possibilita captar informações que não são possíveis através da análise quantitativa, de forma a buscar a profundidade nas questões estudadas, segundo as perspectivas dos participantes. Ao trabalhar com valores, crenças, opiniões, atitudes e representações, o pesquisador pode compreender o fenômeno estudado e, a partir daí, situar melhor sua interpretação acerca do mesmo.

Desde o final do século XIX, a pesquisa qualitativa vem apresentando resultados relevantes para as ciências sociais. Em 1892, Thomas e Znaniecki reunidos no Departamento de Sociologia de Chicago desenvolveram um estudo sobre as condições de vida dos camponeses poloneses na Europa e na América para fundamentar a metodologia para se estudar o outro com base na interação ou convivência com as pessoas em sua vida cotidiana (Chizzotti, 2003). Em 1922, Malinowski, antropólogo britânico, descreveu seu trabalho de campo e como colheu os dados durante seu convívio com os povos da Nova Guiné e das ilhas

de Trobiand, na Melanésia, momento em que a pesquisa qualitativa tornou-se uma investigação científica. Em 1946, o jornalista Robert Ezra Park utilizou a mesma metodologia em seu trabalho ao incentivar seus alunos a fazerem observações sobre as condições de adaptação das pessoas a seu habitat (Chizzotti, 2003).

Apesar das pesquisas qualitativas produzirem dados confiáveis e válidos (Fazito, 2009), o uso da pesquisa qualitativa na demografia é mais recente que em outras áreas das ciências sociais. Os trabalhos pioneiros foram realizados por Caldwell, que fez etnografias na África ainda na década de 1970, e Knodel, que na década de 1980 conduziu grupos focais, os quais, combinados com dados quantitativos, ajudaram a compreender a queda da fecundidade na Tailândia. Nos final dos anos 1990, a discussão internacional sobre o uso de métodos qualitativos em demografia ficou mais intensa. No entanto, ainda hoje o uso destes métodos é pouco difundido. A análise de conteúdo de três periódicos internacionais (*Demography*, *Demographic Research* e *Revista Latinoamericana de Población*), feita por Miranda-Ribeiro e Simão (2013) entre 2001 e 2013, indicam que, de 1092 trabalhos publicados, apenas 41 utilizaram métodos qualitativos, exclusivamente ou em combinação com dados quantitativos.

No Brasil, a pesquisa qualitativa em demografia vem, aos poucos, se ampliando, uma vez que os demógrafos não se contentam só em saber “quantos”, mas querem entender “como” e “porque” (Miranda-Ribeiro e Simão, 2013). Entre 2001 e 2011, a *Revista Brasileira de Estudos Populacionais (REBEP)* publicou 190 artigos, dos quais 20 se basearam em dados qualitativos e 5 combinaram dados quantitativos e qualitativos (Miranda-Ribeiro e Simão, 2012).

A combinação de dados quantitativos e qualitativos e a sua análise integrada também é chamada de pesquisa de métodos misturados – *mix methods research*. A premissa básica é que, se comparada aos dados quantitativos ou qualitativos isoladamente, esta combinação permite um melhor entendimento da questão sendo pesquisada (Creswell, 2013).

4.2.1.1 Grupos Focais

O grupo focal (GF) é um dos métodos empregados na pesquisa qualitativa. A primeira forma conhecida de interação entre grupo foi na década de 1920 na área da sociologia. Entre 1950 e 1980 os GFs foram um tipo de instrumento de pesquisa aplicado em ciências sociais, mas ficou limitado à área de marketing devido a ênfase dada pelos cientistas sociais aos *surveys*.

Na metade da década de 80 do século passado, os GFs passaram a ser amplamente utilizados como forma de entender a dinâmica das atitudes, opiniões, motivações e preocupações dos indivíduos (Gatti, 2005; Miranda-Ribeiro, 1999). A aplicação dessa técnica de pesquisa abrangeu áreas relacionadas às pesquisas de mercado, política, estudos de comunicação, educação, ciência política e saúde pública (Morgan, 1996). Ao se utilizar a técnica de GFs, segundo Gatti (2005), o interesse do pesquisador está além de saber o que as pessoas pensam e expressam, mas sim como elas pensam e porque pensam daquela forma.

O GF é qualificado como tal por ser uma reunião entre pessoas que discutem sobre um tema levantado pelo pesquisador sob a condução de um moderador, que tem o papel de fazer fluir a discussão sem se posicionar a respeito de questões levantadas. As informações emanadas desse tipo de discussão podem implicar em aspectos normativos e valorativos do tema (Morgan, 1996; Miranda-Ribeiro, 1999; Fallon & Brown, 2002; Gatti, 2005; Wolff et al, 1991), tornam-se, portanto, uma fonte de dados (Morgan, 1996) passível de ações políticas (Fallon & Brown, 2002).

As discussões nos GFs são conduzidas por um moderador(a), que tem o papel de guiar o debate. A forma como o moderador conduz o GF depende do objetivo da pesquisa. Nesse sentido, o moderador pode ter um GF mais ou menos estruturado. No mais estruturado, o moderador controla os tópicos a serem discutidos e a interação entre os participantes, ao passo que no menos estruturado o moderador estimula mais a interação entre os próprios participantes, utilizando um guia para a discussão com questões mais gerais (Morgan, 1996; 2005). Além do moderador, o relator tem papel importante no GF, pois cabe a ele(a) registrar a discussão - para a posterior relação entre a fala e o

perfil do participante – e também todo o processo de discussão de forma detalhada (Simão, 2005).

Alguns aspectos importantes devem ser levados em conta no momento de realização do GF. Os papéis do moderador e do relator devem ser informados ao grupo, assim como o fato da discussão ser gravada, justificando a necessidade de não se perder as informações. A confidencialidade das informações também deve ser enfatizada no início da realização do GF, de forma a garantir aos participantes o anonimato (Simão, 2005). Todas estas informações são dadas quando da leitura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A seleção dos participantes dos GFs deve privilegiar características comuns entre os membros que os qualifiquem para discussão do tema em questão (Morgan, 1996; Fallon & Brown, 2002; Gatti, 2005), de modo que seja o mais homogêneo possível (Morgan, 1996; Fallon & Brown, 2002). Diante de um objetivo de comparação entre gênero, por exemplo, é desejável que se tenha grupos de homens e mulheres separadamente, de modo que a comparação entre as opiniões possa ser mais acurada (Morgan, 1996). Há controvérsias a respeito da participação de pessoas que se conhecem, já que se prevê o anonimato, mas muitas vezes quando os participantes se conhecem podem se sentir mais à vontade para se expressarem. Esse ponto deve ser considerado pelo pesquisador dado o objeto de estudo que implica ou não em questões muito sensíveis (Fallon & Brown, 2002)

Ouro ponto relevante é o tamanho do GF, o número de grupos necessários e o ambiente no qual será realizado. Segundo Morgan (1996), grupos menores são indicados para temas que envolvem o emocional dos participantes e gerem maior nível de participação dos mesmos e, grupos maiores para temas mais neutros que demandam menor nível de envolvimento dos participantes. Segundo Fallon & Brown (2002), é interessante que o grupo tenha entre quatro e oito membros, sendo oito o número ótimo de participantes. No entanto, como é esperada alguma falta é razoável que se recrute 20,0% a mais de pessoas.

De acordo com Morgan (1996), o número ideal de GFs a serem realizados está entre quatro e seis grupos que devem atingir a regra de ouro que é o ponto de

saturação, que consiste em não se obter mais novas informações comparadas às encontradas nos grupos anteriormente realizados. Cabe ressaltar que a maior diversidade entre os participantes e o maior número de questões a serem abordadas pode implicar na necessidade de um número maior de GFs para que se atinja o ponto de saturação. O local de realização dos GFs também é relevante. O espaço deve permitir que todos os participantes se sintam bem próximos do ambiente familiar (Fallon & Brown; 2002; Simão, 2005).

As vantagens dos GFs em relação aos outros métodos de pesquisa qualitativa é a possibilidade de serem expressas uma gama de pontos de vistas e criados pelo próprio contexto de interação entre os membros, as normas e valores dos participantes (Gatti, 2005) e, de certo modo, experiências e visões individuais. Além disso, por meio de um GF é possível conseguir uma quantidade relativamente boa de informações em um curto período de tempo (Gatti, 2005; Mack et al, 2005). Outra vantagem importante dos GFs é que eles são facilmente combinados com outras metodologias - quantitativas (*surveys*) como qualitativas (entrevistas em profundidade, etnografia e observação) (Wolff et al, 1991; Morgan, 1996; Miranda-Ribeiro, 1999; Fallon & Brown, 2002).

Dessa forma, a metodologia de GFs foi empregada nesta tese com os objetivos de verificar (i) quais são os fatores associados à reprovação escolar de alunas e alunos com idades entre 15 e 19 anos matriculados na primeira série do EM em escolas da REE do município de Ribeirão das Neves e ii) as causas do fracasso escolar, na visão de alunas e alunos, e estratégias para revertê-lo.

Partindo de uma contextualização com base na visão das alunas e alunos de como é ser um morador de RN, as possibilidades e limitações de diversão e trabalho. No âmbito do universo escolar, como é a percepção que alunas e alunos tem do estudo, da escola, dos professores, o significado do EM em suas vidas e as possibilidades depois do término do EM. Além disso, como eles percebem a si próprio ou ao outro, através da criação de personagens que representam o(a) aluno(a) reprovado(a), aprovado(a). Nessa esfera da vida escolar, como é a imagem que eles tem do(a) professor(a) que todos alunos gostam e do professor(a) que todos os alunos detestam. Por fim, quais são as normas e valores que eles possuem acerca das necessidades que implicam a escola, o

professor, a família e o indivíduo para que o aluno possa ter um bom desempenho escolar refletindo na redução da reprovação escolar.

4.2.2 Pré-teste

O roteiro da discussão (Anexo 4) foi formulado com base nos objetivos propostos no estudo quanti e quali e foi testado em dois GFs realizados no pré-teste em duas escolas que também haviam participado da Pesquisa Jovem. O mesmo sofreu algumas alterações nas perguntas e no formato, para que se pudesse alcançar uma maior percepção dos alunos(as) acerca do problema de pesquisa. Foram abordados 5 grandes temas, sendo eles a percepção de RN, estudo/escola, tipologia de aluno (reprovado, aprovado e querido pelo professor) e tipologia de professor (querido pelos alunos e odiado pelos mesmos), bem como quais os pontos importantes para que não houvesse a reprovação escolar no que tange à escola, ao professor, à família e ao aluno.

4.3.2 Da teoria à prática

A população alvo dessa pesquisa são os alunos da primeira série do EM, matriculados em Escolas da REE, com idades entre 15 e 19 anos. A pesquisa qualitativa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da UFMG - Parecer Consubstanciado Nº 198.526 (Anexo 6). A coleta de dados foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica Comissão de Ética (Anexo 7).

Os GFs foram conduzidos em escolas da REE, em horário de aula, no município de RN, no período de entre 16 e 25 de julho no ano de 2014. As escolas escolhidas estavam entre as que haviam participado do PJ. Os GFs foram previamente agendados através de contato telefônico feito entre a pesquisadora e a coordenação das escolas (diretores, supervisores ou coordenadores).

4.2.2.1 Coleta dos dados

Nas escolas onde foram realizados os GFs, a direção/coordenação recebeu novamente informações a respeito da pesquisa, e a Carta de Anuência que foi devidamente assinada e devolvida à pesquisadora. Durante os GFs, as moderadoras/pesquisadoras leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em voz alta, explicando o funcionamento da técnica do GF aos alunos que tiveram informações sobre o caráter sigiloso das mesmas a garantia do anonimato e de acesso restrito do material da pesquisa. Para minimizar possíveis riscos, foi reforçado com os(as) alunos(as) que, durante o GF eles(as) poderiam usar somente o primeiro nome ou um apelido, suas respostas não seriam identificadas ou reveladas, nem tão pouco os nomes das escolas pesquisadas.

Cada aluno recebeu 2 cópias do TCLE, uma para si e outra para ser assinada e devolvida à moderadora/pesquisadora. Além desta, no caso dos menores de 18 anos, é preciso entregar ao moderador o termo de consentimento assinado pelos pais ou responsável na escola. Como o trabalho nas escolas já havia sido realizado durante a Pesquisa Jovem, a própria diretoria assinou o termo, já que os alunos estavam, naquela momento, sob sua responsabilidade. Ficou claro para os(as) alunos(as) que a participação nos grupos era voluntária, que eles(as) poderiam deixar de responder as perguntas feitas pela moderadora/pesquisadora do grupo e que poderiam deixar o mesmo no momento em que desejassem. Eles(as) também receberam uma ficha de caracterização que, do mesmo modo, ficava a critério dos(as) aluno(as) preencherem ou não, e que posteriormente deveria ser entregue à moderadora do grupo. Também foram devidamente explicados os papéis das moderadoras e das relatoras. Durante a realização dos GFs, foi servido um lanche e as moderadoras/pesquisadoras buscaram a descontração necessária para que a conversa fluísse da melhor maneira possível.

Posteriormente à realização dos GFs, as gravações¹⁹ foram transcritas por uma profissional que já integra o grupo de pesquisa coordenado pela orientadora. O

¹⁹ As falas foram gravadas em gravadores digitais e repassadas para um computador de uso exclusivo das pesquisadoras.

material coletado foi analisado pela pesquisadora. Os dados foram armazenados em lugar seguro e com acesso restrito à equipe de pesquisa.

4.2.2.2 Os grupos focais

Apesar do objetivo de comparação das normas e valores a cerca do universo escolar ser entre as alunas e alunos, a conformação dos GFs seguiu o critério de sexo, idade, turno e *status* de reprovação. A ideia inicial era realizar os GFs com alunos com idade entre 15 e 16 anos, já que nessa faixa etária se tem pouca distorção idade-série. Na prática, não foi possível porque, apesar de ter sido informado à direção a respeito da conformação dos grupos (faixa etária e 4 integrantes que já tinham tido experiência de reprovação e 4 na situação contrária), foi sempre a diretora quem escolheu os alunos(as). Somente ao analisar as fichas de caracterização é que foi possível verificar alunos fora do grupo de idade pré-estabelecido e não havia proporção igual entre alunas(os) que já haviam sido reprovados alguma vez e os que nunca tinham passado por tal experiência.

Na literatura sobre os GFs, suger-se que os grupos sejam homogêneos com relação à algumas características (Morgan, 1996; Fallon & Brown, 2002) para que não ocorra constrangimentos aos participantes em suas manifestações. Durante a realização do primeiro GF não foi percebido nenhum tipo de intimidação relativo tanto às diferenças de idade, quanto ao *status* de reprovação. Nos demais GFs foram sugeridas as conformações dos mesmos, mas como não foi seguida deu-se continuidade ao trabalho. Na realidade não se teve perdas, muito pelo contrário, percebeu-se uma contribuição nas discussões, que possibilitou a percepção das normas e valores de alunos(as) que estavam dentro da faixa etária para o primeira série do EM e daqueles que estavam fora dessa faixa, bem como, os que já haviam sido reprovados alguma vez e os que nunca foram reprovados.

Na programação preliminar seriam realizados 16 GFs em 6 escolas localizadas nas regiões Veneza, Centro e Justinópolis de RN. Foram efetivamente visitadas 3 escolas nas regiões de Justinópolis e Centro de RN e realizados 8 GFs. Acredita-

se, que não ter realizado os GFs nas três regiões pré-estabelecidas não houve perda para os resultados encontrados, já que os GFs não são representativos e a realização nas escolas da região de Veneza também não seriam.

Os quatro primeiros GFs (G1 a G4) foram realizados nos dias 16 e 21 de julho de 2014 em uma escola localizada na região de Justinópolis. Dois GFs aconteceram no turno da manhã (G1 e G3) e dois no turno da noite (G2 e G4) em cada dia. Nessa escola o local para a realização dos GFs foi uma sala de informática e o ambiente foi tranquilo (QUAD. 10).

Nos dias 22 e 23 foram realizados mais dois GFs (G5 e G6, respectivamente) em uma escola localizada também na região de Justinópolis, sendo ambos os grupos realizados no turno da manhã. Já nesses GFs foi possível perceber uma certa saturação nas informações, mas para ter certeza foram realizados mais dois GFs nos dias 24 e 25 em uma escola localizada do centro de RN (G7 e G8, respectivamente). No 8º GF o ponto de saturação foi alcançado e deu por encerrado a realização dos GFs. Em ambas escolas, a realização dos GFs foi na biblioteca, que causou, inicialmente, um certo incômodo com a entrada de funcionários. No entanto, tal situação foi contornada e foi possível conduzir os GFs sem a interferência externa. Na escola localizada na região leste de Justinópolis, houve uma certa desorganização, devido à indisciplina dos alunos, que se manifestou em brigas na hora do recreio, que felizmente ocorreu após o término do GF (QUAD.10).

Dos 8 GFs realizados, 4 grupos foram compostos por alunas (3 no turno da manhã e 1 no turno da noite) e 4 grupos compostos por alunos (3 no turno da manhã e 1 no turno da noite). Devido a pouca quantidade de turmas na primeira série do EM no turno noturno o número dos GFs foi inferior ao realizado no turno da manhã (QUAD.10). Em todos os GFs tinha a representação de alunos(as) que nunca haviam passado pela experiência de reprovação escolar e por alunos(as) que já experimentaram tal evento em suas vidas escolares, podendo ser no EF, no EM ou em ambos. Os GFs foram compostos em sua maioria por 8 alunos(as), sendo que um dos GFs teve 7 alunas (G6) e em outro 9 alunos (G5). (QUAD. 8).

QUADRO 8 – Características gerais dos GFs - Alunos na primeira série do EM, REE, Ribeirão das Neves (MG), 2014.

Grupos (G)	Data	Sexo	Tamanho GF	Idade Média	Status	Turno	Região de RN
G1	16/07/2014	Feminino	8	14,9	Rep/Apr	Manhã	Justinópolis
G2	16/07/2014	Masculino	8	16,1	Rep/Apr	Noite	Justinópolis
G3	21/07/2014	Masculino	8	15,3	Rep/Apr	Manhã	Justinópolis
G4	21/07/2014	Feminino	8	16,8	Rep/Apr	Noite	Justinópolis
G5	22/07/2014	Masculino	9	15,9	Rep/Apr	Manhã	Justinópolis
G6	23/07/2014	Feminino	7	15,7	Rep/Apr	Manhã	Justinópolis
G7	24/07/2014	Masculino	8	15,8	Rep/Apr	Manhã	Centro
G8	25/07/2014	Feminino	8	15,4	Rep/Apr	Manhã	Centro

Fonte: Elaboração Própria.

Inicialmente, para deixar os participantes dos GFs mais descontraídos, foi sugerida a apresentação dos mesmos, podendo ser através de apelidos e também que se definissem através de uma única palavra. Em todos os GFs, foi preservado o direito de expressão dos mesmos, refletindo sobre as questões colocadas pelas moderadoras. Os grupos tiveram duração entre 1h e 1:30 h. Durante os GFs, as moderadoras/pesquisadoras assumiram o papel de encorajar os participantes a interagir entre si.

Apesar da experiência de moderação de GFs ter ocorrido durante o pré-teste, ficou a meu cargo a moderação dos GFs, justamente pela proximidade com o objeto de estudo o que poderia não acontecer com uma pessoa contratada. Dos 8 GFs, eu moderei 7, nos quais em 6 deles o papel de relatora ficou a cargo da orientadora da pesquisa e um deles por uma aluna do curso de métodos qualitativos ministrado pela orientadora da pesquisa. A orientadora da pesquisa moderou 1 GF, no qual a relatora foi eu mesma. Em todos os GFs, as anotações foram realizadas priorizando o posicionamento dos participantes em volta da mesa, sendo os mesmos devidamente enumerados e suas falas correlacionadas.

4.2.2.2.1 Perfil dos participantes

O total de participantes dos GFs foram 64 alunos(as), sendo 31 do sexo feminino e 33 do sexo masculino (TAB.4). A idade mediana para o sexo feminino foi 15,70 anos e do sexo masculino foi de 15,78 anos. Dentre os participantes, foi possível observar que as alunas, em sua maioria, se consideraram pardas, ao passo que, os alunos pretos. Com relação ao trabalho, o número alunos que trabalhavam foi cerca de cinco vezes maior em relação ao número de alunas.

TABELA 4 – Perfil dos participantes - Alunas e alunos na primeira série do EM, REE, Ribeirão das Neves (MG), 2014.

Variáveis	Feminino	Masculino
Turno		
Manhã	23	25
Noite	8	8
Raça/cor		
Branca	8	5
Preta	4	13
Parda	19	11
Amarela	0	2
Indígena	0	1
BNNS		1
Status conjugal		
Solteiro ou namorando/ficando	30	28
União consensual (morando junto)	1	5
Trabalha		
Sim	2	10
Não	24	14
Não, mas já trabalhei	2	5
De vez em quando	2	3
BNNS	1	1
Frequentou pré-escola/escolinha entre 4 e 6 anos de idade		
Sim	27	26
Não	3	6
BNNS	1	1
Já foi reprovado		
Sim, no EF	13	10
Sim, no EM	0	6
Não	17	16
Sim, no EF e EM	1	1
Já abandonou a escola		
Sim, no EF	3	0
Sim, no EM	1	0
Não	26	31
Sim, no EF e no EM	1	1
BNNS	0	1
Já evadiu da escola - ficou mais de um anos sem frequentar a escola		
Sim	1	0
Não	30	33
Total	31	33

Fonte: GFs realizados entre 16 e 25 de julho de 2014. Elaboração Própria.

BNNS: informações em branco, nulas ou quando o aluno(a) não sabia.

Para aqueles que não trabalhavam, a quantidade de alunas foi bem maior que a de alunos. No que tange a relação dos(as) alunos(as) com a escola na primeira

infância, a quantidade de alunos que não tiveram contato com a pré-escola/escolinha foi quase o dobro das alunas. Já com relação à experiência de reprovação, os alunos se distribuíram de forma igual entre aqueles que já haviam sido reprovados e os que nunca tinham sido reprovados. No caso das alunas, a maioria nunca havia sido reprovada. Por outro lado, a experiência de ter abandonado a escola foi bem maior para as alunas, sendo quatro vezes maior em relação aos alunos. E no caso da evasão escolar, os alunos nunca tiveram tal experiência e uma aluna já havia passado por tal experiência.

4.2.2.3 Entrevistas com a coordenação

Durante a realização do primeiro GF, percebeu-se a necessidade de ouvir, também, a direção da escola a respeito dos aspectos discutidos no grupo. Nas três escolas, ao término da realização dos GFs, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a coordenação, com o objetivo de verificar a postura da escola com relação à reprovação escolar e a percepção da direção acerca da posição do(a) aluno(a) como estudante.

A entrevista semi-estruturada tem como característica teorias e hipóteses, que são as bases de referência para os questionamentos centrais. As perguntas acabam por levar a novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados. Esse tipo de entrevista favorece a descrição de fenômenos sociais, bem como, a explicação e compreensão em sua totalidade, permitindo ao mesmo tempo, que o pesquisador atue efetivamente no processo da coleta das informações (Mazzini).

Na entrevista semi-estruturada existe um roteiro com perguntas consideradas padrão, mas tem um aspecto mais livre porque o entrevistado responde as perguntas de acordo com a sua concepção. No entanto, o entrevistador possui um foco e dirige as perguntas de modo a não deixar que o entrevistado perca, retomando sempre o tema central. Normalmente é realizada sempre por um mesmo entrevistador (Aguiar & Medeiros, 2009; Manzini, 2004). Apesar de ter o foco nos questionamentos, com base num roteiro, esse tipo de entrevista

possibilita que informações surjam de forma mais livres, de modo que, as respostas não são padronizadas (Mazzini, 2004).

As entrevistas realizadas na primeira escola ocorreram com a coordenação do turno da manhã e do turno da noite, enquanto que nas duas últimas escolas, somente com a coordenação do turno da manhã. As entrevistas foram realizadas seguindo um pequeno roteiro (Anexo 5) e o tempo de duração das mesmas variou entre 10 e 30 minutos. As informações obtidas foram utilizadas na parte da discussão dos resultados com intuito de comparar a percepção dos alunos(as) e da direção das escolas.

4.2.3 Análise das informações

A partir das transcrições a análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo (AC). Essa técnica é uma metodologia de pesquisa que surgiu no século XX, nos Estados Unidos, aplicada para a interpretação de material jornalístico. A partir de 1960 passou a ser utilizada também em outras áreas das ciências humanas (Caregnato & Mutti, 2006). Ela constitui num conjunto de procedimentos e técnicas para extrair sentido dos textos por meio de unidades de análises (Silva et al, 2004).

Como a técnica de AC é vista na literatura, por diversos autores, como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra e consegue por meio dela fazer inferências do conteúdo de forma prática e objetiva, onde o texto é o meio de expressão do sujeito (Caregnato & Mutti, 2006), acredita-se que essa seja uma técnica robusta para a análise das informações obtidas através dos GFs e das entrevistas semi-estruturadas, realizados como as alunos(as) e coordenadores das escolas, respectivamente.

4.2.3.1 Procedimentos

O material transcrito foi lido, grifado e codificado, considerando primeiramente os grandes temas, e em cada um deles os respectivos subtemas. Também foi feita a identificação de cada fala, usando a codificação para todos os participantes

iniciados com a letra P, seguindo a posição que o mesmo ocupava na mesa do GF, podendo gerar 64 códigos para as falas de P1 a P64 (QUAD.9). Infelizmente não foi possível identificar absolutamente todas as falas porque em alguns momentos os alunos falavam ao mesmo tempo. Para não se perder o conteúdo das mesmas, lançou-se mão da codificação utilizando P?, sendo P, que significa o participante e ? aquele cuja fala não foi identificada. Quando as alunas ou alunos mencionam um nome que não corresponde a nenhum dos integrantes do GF, é utilizada a primeira letra do nome da pessoa. Para a fala da moderadora, o código é M.

QUADRO 9 – Grupos Focais segundo número de participantes, sexo e data – Alunos(as) na primeira série do EM, REE, Ribeirão das Neves (MG), 2014.

Grupos (G)	Participantes (P)	Sexo	Data
G1	P1 a P8	Feminio	16/07/2014
G2	P9 a P16	Masculino	16/07/2014
G3	P17 a P24	Masculino	21/07/2014
G4	P25 a P32	Feminino	21/07/2014
G5	P33 a P41	Masculino	22/07/2014
G6	P42 a P48	Feminino	23/07/2014
G7	P49 a P56	Masculino	24/07/2014
G8	P57 a P64	Feminino	25/07/2014

Fonte: Elaboração Própria.

Grupos Focais segundo número de participantes, sexo e data

Quando os coordenadores são mencionados nas falas das alunas e alunos o nome de cada um deles foi codificado sempre iniciando pela letra C, seguido de um número que segue a ordem em que as entrevistas ocorreram. Sendo assim, na escola 1, foram entrevistados os coordenadores do turno da manhã (C1), e o do turno da noite (C2). Na escola 2 foi somente o coordenador(a) do turno da manhã (C3) e o mesmo ocorreu na escola 3 com o coordenador(a) (C4).

Os resultados da parte qualitativa são apresentados apontando a visão geral do observado para cada grande tema ou subtema, utilizando citações dos participantes para exemplificar suas percepções a respeito das questões apresentadas. No final de cada citação está a identificação de qual GF se refere, se os participantes foram alunas ou alunos e o turno em que foi realizado. Para

cada tema/subtema foi colocado, no Anexo 7, um quadro síntese, com as palavras chaves ou pequenas frases, permitindo uma comparação entre as colocações realizadas pelos grupos de alunas e alunos.

A seguir são apresentados os resultados encontrados no estudo quantitativo e qualitativo, de tal forma que se tenha uma interface entre o que foi encontrado.

5 RESULTADOS

Este capítulo é composto por 4 seções, nas quais buscam responder os objetivos apresentados no início desta tese. O primeiro objetivo é verificar, através de uma abordagem quanti-quali, quais são os fatores associados à reprovação escolar de alunas e alunos, com idades entre 15 e 19 anos, matriculados na primeira série, do EM, nas escolas da REE do município de Ribeirão das Neves. Para isso, na seção inicial, são apresentadas as descrições desses jovens matriculados na primeira série do EM, em 2008. Para responder quais são os fatores associados à reprovação, na perspectiva quanti-quali, é feita também na primeira seção a contextualização da vida desses alunos enquanto moradores e estudantes de RN, e em seguida, na segunda seção, a discussão dos fatores associados à reprovação. Na terceira sessão é feita uma síntese dos resultados quanti-quali relativos aos fatores associados à reprovação na primeira série do EM em RN. A última sessão se dedica ao segundo objetivo desta tese que é o de entender quais são as motivações para o fracasso escolar e como revertê-lo, na visão das alunas, alunos e também da coordenação das escolas.

5.1 Perfil dos alunos matriculados no 1º ano do EM, da REE do Município de Ribeirão das Neves em 2008, segundo sexo

Nesta seção, a análise descritiva contempla a população total de alunas (455) e de alunos (381), através da TAB. 5.

A taxa de reprovação dos alunos matriculados na primeira série do EM, selecionados para o estudo, foi de 18,1% (TAB. 5), superior ao visto para o estado de Minas Gerais, na mesma rede de ensino, que foi de 15,6%, conforme o Censo Escolar de 2008. Para o sexo masculino, a taxa de reprovação foi de 26,5%, bem superior ao apresentado para a população total, tanto analisada neste trabalho, quanto a pesquisada pelo Censo Escolar de 2008.

Dentro das características demográficas, a distorção idade-série é mais elevada para o sexo masculino. Para o grupo de 17 a 19 anos, o percentual de alunos foi quase 15 pontos percentuais maior em relação às alunas. Com relação à raça/cor, a proporção de pardos é maior para ambos os sexos, e a de pretos é maior para o sexo masculino em relação ao feminino. Já quanto à ter filhos, o percentual de alunas e alunos nessa situação é pequeno, mas para o sexo feminino (cerca de 2,0%) foi maior em relação ao sexo masculino (em torno de 1,3%). Para a variável trabalho, o sexo feminino apresentou cerca de vinte pontos percentuais a mais de alunas que nunca haviam trabalhado em relação ao sexo masculino. Para os que estavam trabalhando na data da pesquisa, o percentual do sexo masculino foi cerca de dez pontos percentuais superior ao do sexo feminino.

Com relação ao *background* familiar, no que tange às condições econômicas da família, para o sexo feminino há uma proporção maior de alunas cujas famílias possuem renda de 1 a 2 salários mínimos, e para o sexo masculino, para os com renda mais de 2 salários mínimos. A proporção de alunas que residem somente com a mãe é cerca de 5 pontos percentuais maior em relação ao do sexo masculino. Residir em domicílio com a presença de irmão(ã)s foi cerca de 3 pontos percentuais superior para o sexo feminino. Com relação à pessoa que mais participa da vida escolar do aluno, para ambos os sexos, a presença da mãe é maior e quando é o pai a diferença entre os sexos de 1,20 pontos percentuais a mais para o sexo masculino.

No que se refere à religião da mãe, a maior proporção para ambos os sexos é de mães Católicas e não há grandes diferenças na distribuição entre os sexos. O percentual de mães com até a quarta série do EF é maior para o sexo feminino (42,2% e para o sexo masculino é de 35,7%), ao passo que o sexo masculino apresentou cerca de 5 pontos percentuais a mais de mães com escolaridade do EM incompleto ou mais em relação ao sexo feminino.

TABELA 5 – Descrição relativa das características gerais, alunos da primeira série do EM, segundo sexo. Ribeirão das Neves, 2008 (continua)

Reprovados	151 (18,08%)	
	50 (11,01%)	101 (26,51%)
Variáveis	Feminino (%)	Masculino (%)
Características Demográficas		
Idade final		
15	59,56	45,93
17 a 19 anos	19,34	30,71
Raça_Cor_IBGE		
Branca	18,02	14,17
Preta	15,82	21,52
Parda	57,36	56,69
Outros	8,79	7,61
Tem filho ou está grávida		
Já engravidou alguém?		
Não	98,02	98,71
Sim	1,98	1,29
Trabalha atualmente?		
Não nunca trabalhei	56,48	35,17
Não, mas já trabalhei	24,84	35,70
Sim	18,68	29,13
Background Familiar		
Renda do domicílio		
Até 1 salário	32,75	25,46
De 1 a 2 salários	41,10	35,43
Mais de 2 salários	26,15	39,11
Moro com		
Meu pai e minha mãe	57,58	58,79
Com minha mãe	35,16	29,92
Com meu pai ou com nenhum dos dois	7,25	11,29
Moro com irmão(ãs)		
Não moro	14,73	17,85
Moro	85,27	82,15
Quem mais participa da minha vida escolar		
Minha mãe	77,80	76,38
Meu pai	4,84	6,04
Outro	9,45	9,71
Ninguém participa	7,91	7,87
Religião da mãe		
Católico	45,27	48,56
Evangélica/crente	37,80	36,75
Outros	10,11	9,45
Ela não tem religião	6,81	5,25
Escolaridade Mãe		
Até 4ª série do EF	42,20	35,70
De 5ª Série até o EF Completo	34,95	34,91
EM incompleto ou mais	13,41	18,37
Branco,nulo,ñs,ñtenho	9,45	11,02
n (Tamanho amostral)	454,00	381,00

Fonte: Pesquisa Jovem – Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.
Elaboração própria.

TABELA 5 – Descrição relativa das características gerais, alunos da primeira série do EM, segundo sexo. Ribeirão das Neves, 2008 (conclusão)

Reprovados	151 (18,08%)	
	50 (11,01%)	101 (26,51%)
Variáveis	Feminino (%)	Masculino (%)
Trajatória Escolar		
Turno Final		
Diurno	68,13	69,55
Noturno	31,87	30,45
Frequentou pré-escola/escolinha entre 4 e 6 anos de idade		
Sim	78,90	74,54
Não	21,10	25,46
Reprovado no EF		
Não	66,37	54,33
Sim	33,63	45,67
Abandono no EF		
Não	94,51	94,75
Sim	5,49	5,25
Evasão no EF		
Não	96,70	96,59
Sim	3,30	3,41
Estilo de Vida		
Pratica algum esporte		
Sim	75,38	95,80
Não	24,62	4,20
Bebe algum tipo de bebida alcoólica		
Não	65,49	67,45
Sim	34,51	32,55
Autoconceito e Motivação		
Conceito autoavaliativo das notas		
Ruins	11,65	13,39
Médio	39,12	47,51
Boas	49,23	39,11
Gosta das aulas		
Pouco	19,34	24,67
Médio	39,78	44,09
Muito	40,88	31,23
Em geral estou satisfeito comigo mesmo		
Concordo	80,22	86,61
Não concordo nem discordo	10,99	6,30
Discordo	8,79	7,09
n (Tamanho amostral)	454,00	381,00

Fonte: Pesquisa Jovem – Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio – CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

Em se tratando da trajetória escolar percorrida pelas alunas e alunos, a proporção de alunas no turno noturno é bem próxima. O percentual de alunas e alunos que freqüentaram a pré-escola entre 4 e 6 anos de idade (78,9% e 74,5%, respectivamente) foi bem mais elevado que os que não freqüentaram. A reprovação no EF foi mais presente para o sexo masculino (45,7%) que o feminino (33,6%) (TAB.7). Já o abandono e a evasão no EF, além de baixo percentual, não teve grandes diferenças entre os sexos.

Quanto ao estilo de vida, a proporção de alunos que pratica esporte é superior ao de alunas em quase 20 pontos percentuais, mas com relação ao uso de bebida alcoólica não há grandes diferenças. E no que tange ao autoconceito e motivação, a proporção de alunas que consideram suas notas como boas e gostam muito do professor é cerca de 10 pontos percentuais maior em relação aos alunos, mas o percentual das que não sabem se estão ou não satisfeitas com elas mesmas é maior em relação aos alunos.

Antes de responder quais são os fatores associados à reprovação, é importante contextualizar o estudo. Quem são esses estudantes? Como eles percebem o lugar onde moram e estudam?

5.1.1 Como é ser um morador de Ribeirão das Neves

Para entender melhor como é a relação das alunas e dos alunos com a escola, com o estudo e suas visões acerca da reprovação escolar, inicialmente foram abordados como eles se vêem como cidadãos de RN, ou seja, como é ser um morador do município, quais as possibilidades de diversão e trabalho disponíveis.

Como mencionado anteriormente, RN é um dos municípios da RMBH que possui o menor desenvolvimento econômico e social. É uma cidade marcada pela pobreza e pelo estigma de ser uma cidade que possui penitenciárias. Grande parte da população é de imigrantes, com baixa escolaridade e pela falta de oportunidades no município precisam muitas das vezes trabalhar em BH ou em outros municípios. A precariedade do município é retratada na visão dos alunos(as) que residem em RN.

Tanto as alunas quanto os alunos possuem uma visão parecida de RN: uma região esquecida pelas autoridades, precária e sem oportunidades. Nas palavras deles ser morador de RN é a “pior coisa que tem” (P40, G5 alunos noite), a região é “um buraco” (P24, G3 alunos noite) “é um transtorno” (P27, G4_alunas_noite), “...muito caos” (P31, G4 alunas noite) “todo mundo fala mal de Ribeirão das Neves” (P23, G3 alunos manhã). Um dos pontos muito mencionados é a falta de infra-estrutura com ruas esburacadas e empoeiradas, falta de postos de saúde e a precariedade das escolas. As alunas também reclamaram do transporte público, tanto em relação à falta de ônibus quanto em relação ao custo da passagem, principalmente para os estudantes. Elas também mencionaram a falta de segurança, de comércio e de serviços no município.

P2: Eu acho que tem pouca oportunidade.

M: Por quê?

P2: Porque, vamos supor, se a gente ‘vai querer’ fazer um cursinho melhor, a gente tem que ir para BH. A P7 estuda no Chromos. Aqui não tem um cursinho bom assim para a gente fazer. Igual, agora é vestibular, a gente tem que procurar fora.

G1 alunas, manhã

Na visão de um dos alunos, residente na região de uma das escolas visitadas, o fato de estarem localizados muito próximos a BH, dificulta a solução de problemas relativos à infraestrutura. Isto porque fazendo parte da divisa entre os municípios as prefeituras não assumem de quem é responsabilidade.

P22: Essa parte é meio difícil porque aqui a gente está na divisa de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves, então uma prefeitura fica jogando a coisa para a outra. Tem muita coisa aqui que não foi acabada de ser feita por causa disso. Um exemplo é aquele córrego ali.

G3 alunos, manhã

Também em partes de RN que não estão na divisa com BH, o problema com a falta de saneamento básico é enfatizado, além dos problemas com as ruas. A falta de calçamento/asfalto e passeios nas ruas dificulta o dia a dia da população e o sentimento de abandono das autoridades é percebido nas falas das alunas e dos alunos.

P48: O ruim é que tem esgoto a céu aberto, tem muita poeira, não asfaltam aqui a rua da escola. De bom, nada.

G6 alunas, manhã

P39: (...) Porque parece que a prefeitura não liga para nós, aí fica aquelas ruas lá esburacadas, que nem ele falou.

P33: Nossa! Aquelas ruas lá é uma bosta, hein? Você sai lá e o pé fica tudo cheio de terra!

P40: Tem outra coisa em Neves que é muito ruim, não pode comprar tênis branco.

G5, alunos, manhã

P60: Essa avenida, que é a principal para nós passar é cheia de buraco, você tem que ficar desviando. Não tem local para gente, que é estudante, passar.

P58: Não tem. É no meio da rua. Os carros buzina porque você está passando. Mas, como é que passa no meio do mato? Às vezes tem um cantinho para você passar, mas está tampado por mato. Quando tem placa sinalizando alguma coisa o mato cresce e tampa a placa. Eles não arrumam. Mato nas ruas de pedra são demais.

G8, alunas, manhã

Nas falas de alunas e alunos, foi possível perceber certos estereótipos, que eles carregam por serem moradores de RN, que envolve, principalmente, os problemas com as ruas.

M: Você falou que as pessoas falam mal daqui. O que você ouve falar?

P23: Tudo.

P22: Buraco, Ribeirão das Trevas, Misoguê.

M: Como?

P24: Pé vermelho.

P22: Porque o Misoguê tem isso aqui de poeira, você pisa e afunda.

M: Porque pé vermelho?

P24: Por causa da poeira.

G3, alunos, manhã

P48: (...)Você pisa na terra todo dia. Olha o meu chinelo branco, eu lavei ele ontem. Você sai de casa com o pé limpo, passa creme, tudo bonitinho, chega aqui em cima e o seu pé está russo, vermelho. A terra é vermelha, fica tudo grudado na meia.

P42: Pé sujo.

P44: A P48 mora na Central, Central de Ribeirão das Neves, ela foi sorteada, mas todo mundo é assim, pisa...

P48: Ainda mais quando chove nessa rua aqui, você molha toda.

P44: Quando chega no asfalto, “ah, graças à Deus!!!

G6, alunas, manhã

Somente em um dos grupos de alunos, foi percebida a relação do município com a penitenciária quando apontam que em RN tem muitas cadeias. A questão da coleta de lixo é enfatizada pelas alunas que demonstram indignação. Cabe ressaltar, que os grupos de alunas foram realizados em escolas localizadas em regiões diferentes de RN.

P31: É porque eu moro perto de um prédio, moro aqui em cima, aí o fedor é muito porque tem muito lixo, o povo joga animal morto lá, sabe. E fica nessa nojeira. É muito ruim.

G4, alunas, noite

P46: O povo deixa lixo na rua.

P44: Tinha lixo ali perto da escola, outro dia que eles tirou. Você viu? Até cachorro morto tinha ali.

P48: Antes tinha um lixão em frente à escola, tinha uma caçamba em frente à escola, tinha lixo caindo para os lados da caçamba.

G6, alunas, manhã

A falta de transporte também é mencionada pelas alunas, de escolas situadas em regiões diferentes de RN.

P27: É um transtorno. Por causa dos ônibus. É um inferno ônibus aqui. Demora muito e é muito cheio. Eu não sou muito de pegar ônibus não, mas quando eu pego, nossa... Nem dá para sair de casa.

P25: Ah, é que nem ela falou, muito transtorno, esses ônibus são terríveis de pegar, essas ruas aí.

G4, alunas, noite

Nesse sentido, além da dificuldade de transporte público, o custo do mesmo é um fator importante mencionado pelas alunas.

P61: (...) Eu estudava em outra escola em outra cidade, transferiu a gente para cá, a distância é ruim, fora que a gente tem que pagar passagem. Isso é um absurdo. Não liberam o Passe Livre para nós, por a gente ser estudante. Eu acho isso péssimo, sair do nosso bairro para estudar em outro bairro.

G8, alunas, manhã

A falta de acesso à saúde soma à lista de problemas mencionados pelas alunas e pelos alunos.

P56: Os hospitais não são bons. Muitas das vezes a gente chega lá fica horas. Uma vez eu fui ao São Judas com o meu irmão, fiquei um tempão esperando (...)

G7, alunos, manhã

P61: Eu acho que aqui não tem estrutura nenhuma, é uma cidade desorganizada e junta com a escola também, porque a escola é toda desorganizada. Essa cidade também não tem infraestrutura.

P60: De difícil acesso.

P61: De difícil acesso. Tinha que ter uma segurança, tinha que ter mais hospitais. Não tem. A mãe fica dois anos numa fila de SUS querendo fazer uma cirurgia. Se de seis em seis meses ela conseguir uma consulta já é um milagre. Eu acho que aqui não é um lugar muito bom de morar. Se eu tivesse a condição eu moraria em outro lugar. Até que as pessoas eu gosto, mas...

G8, alunas, manhã

Com relação à segurança pública, a preocupação foi mais percebida por parte das alunas, que demonstraram dificuldade de sair de casa, quer seja para estudar ou para trabalhar.

P32: Falta vigilância também.

M: Você acha violento o lugar?

P32: Não violento, mas, tipo assim, você não vê policiais em porta de escola à noite, não vê policial andando na rua. E quem sai à noite para escola é perigoso, quem chega tarde do serviço.

G4, alunas, noite

P61: Porque ela tem medo desses lugares, de me deixar sair sozinha e alguém me seqüestra, alguém faz alguma coisa errada comigo, alguém me mata e me joga num lote vago.

G8, alunas, manhã

P39: Não é muito violento para nós que 'mora' aqui não porque, tipo assim, eles conhecem nós que mora' no próprio lugar, eles não mexem.

G5, alunos, manhã

Apesar do lado ruim apontado pelas alunas e pelos alunos, parece que as relações interpessoais são boas e importantes na vida deles.

P44: Aqui é legal porque todo mundo convive. Todo mundo se conhece aqui. Você sai no portão e todo mundo conversa com um, conversa com outro. Qualquer lado que você vai você conhece alguém.

G6, alunas, manhã

P58: Os vizinhos ajudam a olhar sua casa se você sair. Você fala assim: "Vigia aqui para mim uma semana? Tal dia eu volto. Dá comida para os cachorros". Isso é ótimo.

G8, alunas, manhã

P41: O que é ser um morador de Ribeirão das Neves é bom demais, porque morar lá não tem outra coisa melhor não. E tem o costume também.

M: Me conta o que tem de bom lá.

P41: Tudo.

P39: Nada.

M: Cita algumas coisas.

P39: Sei lá. As pessoas lá que é bom.

G5, alunos, manhã

Em suma, os problemas apresentados mais discutidos foram relacionados às poucas oportunidades que o município oferece. No que diz respeito à infraestrutura do município, foram apontados os problemas com ruas esburacadas e empoeiradas, falta de saneamento básico, coleta de lixo, precariedade do transporte público, dos postos de saúde, falta de segurança pública e escolas sem infraestrutura. Como pôde ser percebido nas falas dos participantes dos GFs, apesar de não ter nada de bom em ser morador de RN o que conta são as relações pessoais construídas ao longo da vida. Os pontos mencionados podem ser visualizados no QUAD. A1, no Anexo 8.

Passando para outro ponto importante no dia a dia de qualquer pessoa, o lazer traz benefícios à qualidade de vida e, principalmente, no caso dos adolescentes, é uma forma de socialização, que permite a troca de experiências e contribui para o amadurecimento do indivíduo. Nesse sentido, o lazer pode ser entendido como o aproveitamento do tempo livre para atividades que contribuam para seu estado físico e psicológico, podendo ser dentro ou fora de casa.

Com base nas informações tanto das alunas quanto dos alunos, as opções de diversão em RN são poucas. Isso fica mais evidente na percepção das alunas, que apontam que o município praticamente não oferece nada de lazer, restando buscar diversão em BH ou Contagem. Além disso, fica evidente, mais uma vez, no caso das alunas, o receio com relação à violência e frequentar a Igreja passa ser uma forma de lazer.

P31: Nada. Eu fico em casa.

P32: É muito difícil sair sem perigo. Se sai, você já corre o risco de perigo.

P31: A gente vai sair, sempre tem briga.

P27: Sem contar que aqui também não tem quase nada.

P30: Mais é internet.

P31: Eu fico em casa.

P27: Eu fico em casa.

P30: Domingo, igreja.

P27: Meu pai não deixa eu sair não.

P31: É, domingo é igreja, shopping.

M: Aqui tem shopping que vocês gostam?

P32: Tem em Venda Nova o Estação.

M: Aí é lá em Belo Horizonte, não é isso?

G4, alunas, noite

P60: Eu gosto muito de ir a shopping, Não gosto de sair aqui. Como aqui não tem acesso ao Minas Shopping, tem o Shopping Norte ali que é uma porcaria, o cinema ali não presta, então a gente vai lá para Contagem, tem o Shopping Cidade, Del Rey.

P60: Tem baile funk e só. É a única coisa que tem mais ou menos.

P61: Aqui na praça teve show, acho que foi na festa de agosto, não foi. Teve tiro aqui.

P64: Às vezes eu vou para casa da minha avó.

P63: Fica em casa mexendo no computador. O Facebook está sendo a melhor forma de se divertir, porque não tem outro lugar. Você pode entrar no WhatsApp ou no Facebook.

P58: Eu fico mais em casa. Minha mãe também, igual ela falou, é desse jeito, não deixa a gente sair por causa de problemas na rua. Ela prefere que eu fique em casa. Mas eu também sou bem evangélica, vou mais à igreja.

P57: Minha mãe também é igual a dela, a gente sai na rua e você só vê aqueles meninos fumado droga e a gente não tem nem liberdade. De dia a gente não tem liberdade nem para ficar no meio da rua, porque já está é dando tiro no meio da rua, então eu fico mais é dentro de casa mesmo. (...)

G8, alunas, manhã

Já para os alunos, a forma empolgada como eles colocam as opções de diversão parece que eles são mais favorecidos, porque muitos mencionam que gostam de jogar bola e apontam outras diversões como festas, rolezinho, *lan house*. Cinema e clube foram também apontados em um dos grupos de alunos, mas como opção fora de RN. A violência também foi mencionada em um dos grupos de alunos, mas não demonstraram dificuldades de se divertir por esse motivo.

P22: Nenhuma.

P23: Para mim é lan house.

P22: As diversões mais próximas que podemos encontrar é em Venda Nova.

P18: Para mim é jogar bola (palavras incompreensíveis).

M: E qual é o tipo de diversão que você encontra em Venda Nova?

P22: Cinemas, também tem o SESC, que é o clube.

G3, alunos, manhã

P3: Festa.

M: Tem muita festa, P11?

P11: Nossa! Muito. Vai ter até uma agora.

M: Hoje?

P11: Não, sexta, sábado e domingo.

M: Legal. E que tipo de opção de lazer? O que vocês gostam de fazer quando vocês não estão, claro, estudando muito?

P16: Jogar bola.

P?: Gosto de desenhar.

M: A quadra da escola abre sábado?

P?: A escola fica aberta sábado e domingo.

G2, alunos, noite

P49: Jogar futebol na rua. Com os colegas.

P50: Rolezinho.

M: Como?

P52: Rolezinho.

P54: As festas.

P?: Ó os meninos do rolezinho!

M: O quê que é rolezinho?

P?: É um encontro da galera. Reúne todos os amigos para fazer amizades.

G7, alunos, manhã

De acordo com as alunas que se expressaram, parece que para elas as opções de lazer são menores quando comparado aos alunos, além de diferentes. Enquanto elas mencionaram os shoppings, cinemas, que estão localizados fora

de RN, a internet (*faceboock* e *whatapps*) e a igreja que podem ser atrações dentro do município, eles mencionaram sempre o jogar bola e as festas.

Ficou claro também, que apesar das festas, baladinhas terem sido mencionadas tanto pelas alunas quanto pelos alunos, a participação deles nesses tipos de diversão é maior. Isso, talvez esteja ligado a insegurança que as alunas sentem, dado os problemas de violência nas ruas que elas apontaram, dificultando, de certo modo, a permissão dos pais para que elas saiam de casa. O quadro síntese com a comparação entre as posições dos GFs pode ser visto no QUAD. A2, Anexo 8.

Quanto às possibilidades de trabalhos, tanto nos grupos de alunas quanto de alunos foi mencionada a falta de oportunidades de emprego, dando ênfase às maiores oportunidades em BH. De acordo com elas(es), os trabalhos realizados são normalmente bicos e se restringem à trabalhos de baixa remuneração como trabalhar em lojinhas, lanchonetes, supermercados e etc. Dentre os que mencionaram trabalhar, somente um deles, que trabalha na Cidade Administrativa, demonstrou satisfação e orgulho pelo emprego

P60: Não tem anda.

P62: Eles não contratam menor de 16 anos. Se você estuda meio horário e pede para trabalhar meio horário, eles não aceitam.

P62: Não é aqui não, né?

P60: Não, eu trabalho em Belo Horizonte. Aqui em Neves não tem. Eu já procurei aqui. Tanto que eu fui na garagem ali da Transimão e eles não contratam. Eles preferem contratar pessoas de longe para vim para cá do que contratar as próprias pessoas aqui do bairro.

G8, alunas, manhã

P14: Bico.

M: Que tipo de bico?

P14: Em marcenaria, pedreiro, padaria.

P?: Borracharia.

P?: Lava jato.

P?: Gesseiro.

G2,alunos, noite

Além da pouca opção de emprego, tanto as alunas quanto os alunos mencionam os trabalhos relacionados ao programa Menor Aprendiz, que só existe em Belo

Horizonte. Quando aparece algo parecido em RN, são cursos nos quais eles precisam pagar e arcar com as passagens de ônibus.

P32: Não surge emprego.

P?: Aparece aquele de 20 reais. Chega lá, paga a taxa e não recebe nada. Eles falam que vão te chamar em uma semana. Tem dois meses que eu estou esperando. Chega lá é curso.

P32: Não tem oportunidade de emprego para jovem. Em Belo Horizonte tem, mas mesmo assim é tudo lotado, tudo cheio. Passa no jornal, passa não sei o que, que vai dar emprego, não caio nessa mais. Paga 10 reais para fazer a prova e depois é curso.

P27: Eles 'dá' preferência mais para quem mora em Belo Horizonte.

G4, alunas, noite

P23: Menor Aprendiz podia ter aqui, mas não tem.

M: Menor Aprendiz não tem aqui?

P23: Só em Venda Nova.

P22: A maior parte dos Menores Aprendizes que falam aqui, você tem que pagar o curso. É. Pagar o curso, depois trabalhar.

P23: A gente tem que pagar para trabalhar.

M: No Programa Menor Aprendiz, eles tem que pagar esse curso, é isso?

P23: A maioria dos que falam que são Menores Aprendizes aqui em Ribeirão das Neves você tem que fazer o curso. O curso é pago, e o Menor Aprendiz não se encaixa nisso.

P24: Não adianta nada.

G3, alunos, manhã

M: E que tipo de serviço ele faz?

P44: Ele trabalha no Mercado Central. Ele trabalha dia sim, dia não.

P42: Trabalha de noite.

P48: Ele chega do serviço e vem para escola.

P44: Ele chega 6 horas da manhã em casa, vai para casa dele, chega na escola no segundo horário ou no terceiro horário. (...) Ele não dorme. Ele fica a noite inteira.

P43: Tem dia que ele até cochila na sala.

M: E esse amigo seu que trabalha e quase não dorme, como é que ele faz com o estudo?

P44: Ele esforça.

P47: (...)Ele não é fixado.

P42: Ele trabalha de manhã.

G6, alunas, manhã

Interessante é que, apesar do trabalho cansativo realizado pelo aluno e citado pelas alunas, o mesmo consegue, segundo elas, ter um bom desempenho escolar devido ao comportamento responsável que tem diante dos estudos. De certo

modo, o tempo para estudar é o aluno quem faz, ou seja, é a postura que ele tem diante de sua vida. Nesse sentido, pode ser que esse aluno tenha um fator motivacional que o leve, mesmo diante da rotina pesada, ter um desempenho melhor até mesmo em relação aos(as) outros alunos(as), que tem seu dia a dia mais tranquilo, como relata outra participante, mencionando que o seu desempenho não é tão bom quanto ao da colega de sala, que trabalha.

M: Como é que é o desempenho dele na escola?

P44: As notas dele 'é' boas.

P42: É até melhor que de muitas pessoas.

P48: Ele é muito responsável. ele estuda muito.

M: E a P45? Você trabalha também né, P45? Como é que é para você conciliar as duas coisas?

P45: É difícil, mas eu consigo.

(...)

P48: Ela tem bom desempenho. E eu que não faço nada, fico dentro de casa arrumando casa só e durmo a tarde toda.

M: E como você explica isso, ela trabalhar...

P48: Preguiça. Eu sou preguiça.

G6, alunas, manhã

As alunas mencionaram a dificuldade de encontrar trabalho voltado para o aluno que estuda. Enfatizam que o 6º horário prejudica aqueles que trabalham, e que a falta de trabalho para estudantes com carga horária menor pode levar ao aluno a parar de estudar e preferir trabalhar.

P62: Eles não aceitam meio horário, tem que ser o horário todo, aí quem estuda. Por isso que a maioria das pessoas preferem trabalhar do que estudar. Eu tenho muitos amigos que escolheram trabalhar, saíram da escola e estão trabalhando. Às vezes casa, tem filho. Então, assim, estraga a vida.

P60: O que eu não concordo um pouco é porque o seguinte, a escola, o Governo, em geral, colocou mais um horário, ou seja, o 6º horário, e para nós que 'trabalha', nós temos que sair daqui 12:15. Não tem como sair cedo quem é do 1º ano. (...)

G8, alunas, manhã

Isso é reforçado, muitas das vezes, pela oportunidade do adolescente ter seu próprio dinheiro, podendo arcar, de certo modo, com os gastos imediatos como roupas, tênis, passeios e etc. Também foi apontando como motivo para o aluno preferir trabalhar à estudar a necessidade de ajudar nas despesas da família.

M: E porque que ele trabalha?

P44: Porque ele tem que ajudar na casa dele. Mora ele, a mãe dele e a irmã dele que veio de Portugal. A irmã dele tem 17 anos ou 18, não sei, ela tem um menino, ela tem um filhinho, o filho ela vai fazer 3 anos acho que mês que vem, o outro irmão dele trabalha e acho que a mãe dele faz faxina.

G6, alunas, manhã

M: A P62 me falou que conhece gente que largou a escola para trabalhar. Qual que é o motivo que ele largou?

P62: Porque prefere ganhar dinheiro do que ficar na escola. A maioria das pessoas geralmente pensam isso, com certeza.

(...)

M: E os outros que vocês conhecem que trabalham, vocês sabem o motivo que os levam a trabalhar?

P60: Às vezes os pais não tem condições, não dá tudo que o filho quer. Por exemplo, se quer uma roupa de marca. Hoje em dia jovem adora isso, roupa de marca, mulher, principalmente, cabelo, maquiagem, então às vezes o pai e mãe não dão isso e eles preferem trabalhar para ter o dinheiro para comprar.

G8, alunas, manhã

M: Vocês conhecem muita gente feito vocês, muitos jovens que deixaram de estudar ou não? Que pararam de estudar. E fazem o que?

P16: Trabalha de bico.

P10: A maioria largou a escola para trabalhar.

M: Fala, P11, tem gente que não tem escolha como assim?

P11: Tem gente que precisa trabalhar e precisa sair da escola e tem gente que não precisa. Igual, a gente aqui tem pai e mãe que cuida da gente, não trabalhamos, tem gente que não tem e teve que sair da escola para trabalhar e colocar comida em casa.

M: E conciliar trabalho e estudo, vocês acham que é possível?

P13: É difícil. A não ser que trabalhe meio horário. Trabalhar 8 horas por dia é difícil, chega no segundo horário, chega atrasado e prejudica o estudo.

G2, alunos, noite

De modo geral, tanto as alunas quanto os alunos descrevem a dificuldade de encontrar emprego no município de RN. Quando aparecem através dos núcleos nomeados como Menor Aprendiz, normalmente não é na essência, pois cobram taxas do aluno. O programa Menor Aprendiz é encontrado somente em BH. As oportunidades de emprego que foram apresentadas nos grupos de alunas e alunos são empregos de baixa remuneração, que exige pouco ou nenhuma qualificação e, que ainda, não implicam em aperfeiçoamento do jovem para o

trabalho. No QUAD. A3, Anexo 8, pode-se verificar de forma sintética como os participantes percebem os tipos de trabalho encontrados em RN.

5.1.2 Estudo, Ensino Médio e depois?

Nesta seção são discutidos inicialmente o significado do estudo, do EM e o que alunas e alunos esperam fazer ao concluir EM. De modo geral, tanto as alunas quanto os alunos têm em mente que o estudo e o EM são importantes para o seu futuro. Entendem que sem o estudo as perspectivas de trabalho são poucas e de baixa remuneração. Também as alunas quanto os alunos acreditam que o EM é importante para eles, sendo uma etapa concluída e uma porta para faculdade. O desejo de prosseguir nos estudos entrando para faculdade é apontado tanto pelas alunas quanto pelos alunos.

M: E o significado que tem para vocês o ensino médio?

P3: Mais uma etapa.

P1: É.

P5: Eu acho que é a porta para o nosso futuro, para o dia de amanhã.

P?: Que está preparando a gente.

P?: Para faculdade.

P?: Para faculdade, tem o ENEM.

G1, alunas, manhã

P46: Sem estudo você não tem nada nessa vida. Não consegue emprego, nada bom. Tipo, para conseguir um emprego legal você tem que ter pelo menos todos os estudos completos, senão vai virar cabeleireira, ou então vender verdura, trabalhar em caixa.

P48: Então faxineira.

P?: Nem caixa. Caixa está pedindo 2º ano.

(...)

M: O que significa o Ensino Médio para vocês?

P?: Muita coisa.

P47: Acho que o Ensino Médio é preparo para faculdade. Eu acho.

P47: Eu quero fazer Direito ou Medicina.

P?: Eu vou fazer Direito.

P?: Eu quero ser psicóloga.

P?: Vou fazer odontologia.

G6, alunas, manhã

P?: Eu quero fazer Direito.

M: Qual que é o significado do Ensino Médio para vocês?

P22: Ensino Médio é a preparação para você ser alguém na vida, para você fazer uma faculdade.

P23: Eu acho que vou usar o meu dinheiro do Poupança Jovem para 'mim' entrar na faculdade.

G3, alunos, manhã

Em alguns grupos, apesar da maioria expressar a vontade de fazer faculdade há alunas e alunos com outros objetivos como o de fazer o concurso para a Polícia Militar e o de terminar o EM para poder trabalhar para arcar com suas despesas e ajudar a família. Outro aspecto mencionado é a busca por ter oportunidades melhores do que suas mães tiveram. Apesar da maioria demonstrar seu interesse por fazer curso superior, percebe-se que alguns alunos não têm a noção de como ele funciona e que ainda não sabem o que vão fazer ou que desejam seguir profissões que não requer nível superior como visto no G2.

P32: Estudo para mim é crescer para a gente ter uma vida melhor da que as nossas "mãe teve". Ter estudo, ter conhecimento. Porque se agora está difícil arrumar serviço, imagina depois, que vai precisar de mais conhecimento.

M: O que significa o Ensino Médio para vocês?

P32: Para mim é uma fase que eu estou começando a concluir. Um começo, até eu chegar o 3º ano e começar a fazer cursinho para entrar na faculdade.

P25: Quando eu terminar de estudar eu quero fazer o Curso da Polícia Militar.

G4, alunas, noite

P9: Quando eu acabar aqui eu vou ficar um ano só fora da escola, depois vou entrar em direitos, depois vou ficar só dois anos sem estudar e vou entrar em Medicina.

M: Você tem um plano. Quem mais tem planos?

P13: Eu queria seguir carreira militar igual meu avô. Minha família quase toda... Mas é meio difícil, tem que ter o curso superior. Tem que estudar.

P?: Vou fazer curso para militar também. Quando eu estiver lá dentro eu vou fazer mais.

(...)

P13: É. Terminar, depois eu olho esse negócio de curso. Estudar, fazer engenharia, não penso muito assim não. Eu acho que se a pessoa achar uma profissão agora e ela se especializar nessa profissão, eu acho que tem como ela seguir a carreira, dependendo da profissão, mas não tem

tanta necessidade de procurar algo assim... Eu acho isso comigo, entendeu?

G2, alunos, noite

Um aspecto importante mencionado foi o de ter um membro na família fazendo faculdade pode estimular a acompanhar os mesmos passos, como mencionado no G8.

P64: Eu quero acabar logo para poder trabalhar, ter minhas coisas e ajudar minha mãe.

(...)

P58: A minha irmã está na Federal de Diamantina, ela vai mudar para lá em agosto agora. Ela falava: "Vou fazer Odontologia", então também vou fazer, porque aí fica mais fácil, monta um consultório para nós duas e 'trabalha' juntas. É melhor. E eu gosto também.

M: Quem mais?

P62: Eu ainda estou pensando.

G8, alunas, manhã

As palavras-chaves utilizados nos GFs podem ser visualizadas no QUAD. A4, Anexo 8.

5.1.3 A escola e os professores na visão das alunas e alunos

Para entender como alunas e alunos percebem a questão do estudo, do EM, das perspectivas após a conclusão desse ciclo, também é relevante saber o que eles pensam sobre a escola em que estuda, e qual o tipo de professor que eles gostam.

Com relação à escola em que os alunos estudam, de modo geral, as opiniões dos grupos de alunas e alunos da primeira escola (G1, G2, G3 e G4) visitada apontam a escola como sendo boa, apesar de poder melhorar em alguns quesitos como a infraestrutura. Nesse sentido, foi mencionado, tanto nos GFs de alunas quanto de alunos, a falta de uso das salas de informática e laboratório. A sala de informática é usada somente para fazer a prova anual do governo. A sala de laboratório, mencionada pelo grupo G4 de alunas, é ocupada por entulho e caixas e não é utilizada pelos alunos. O grupo G3 de alunos também levantou o problema da quadra, da falta de material adequado para se fazer educação física e a precariedade das salas.

P?: A sala de informática aqui a gente não usa.

P4: A gente usou essa sala aqui mês passado porque tinha que fazer uma prova on line.

P3: A internet não funciona, os computadores estão alguns sem mouse, com problema no teclado.

M: Você falou que já tem o laboratório.

P7: Tem o laboratório aqui na escola, mas vai lá para você ver, não dá para entrar lá ? : É geral.

G1, alunas, manhã

M: Vamos falar o que que é parte boa e qual que é a parte ruim.

P23: Só quadra.

P18: A quadra não é boa não, a quadra tem buraco.

P20: Não tem como jogar bola, o gol está caindo, falta material.

P24: Todas as escolas já reformaram as quadras, só aqui que não reformou.

P23: Tem vez que a gente fica sem jogar bola porque não tem bola de futebol.

P20: Quando chove também molha a quadra toda, não dá para jogar.

M: E essa sala de informática aqui?

P23: Uma vez só esse ano que a gente usou ela.

P20: A internet é ruim, cai toda hora.

G3, alunos, manhã

No grupo G4 de alunas foi mencionado que toda escola tem mais ou menos a mesma infraestrutura e o que difere a escola em que estudam das outras seria o relacionamento entre a direção, professores e alunos.

M: E o que vocês pensam dessa escola especificamente?

P29: De todas as escolas que eu estudei até hoje essa aqui foi a melhor.

P?: Também.

P?: A minha também.

M: E em que que ela é melhor?

P?: Tipo, o tratamento do diretor, os professores com os alunos, em tudo ela é melhor.

P30: Tem muita harmonia. Não é briga, não 'é' aqueles professores que ficam gritando.

P31: É amizade.

M: Ela é melhor no tratamento, mas tem alguma coisa na estrutura da escola que vocês acham que é melhor em relação às outras?

M: São todas praticamente a mesma coisa? Sala de informática...

P29: Praticamente a mesma coisa. Tudo padrão.

M: Aqui tem sala de informática, como é que funciona?

P31: A gente só usa quando tem prova do Governo, uma vez na vida.

P27: Só quando tem prova.

G4, alunas, noite

Já na segunda escola (G5 e G6), os alunos têm opiniões diferentes das alunas. Elas mencionam vários quesitos em que a escola poderia melhorar, ao passo que os alunos se dividem, uns acham a escola bacana e outros mencionam também pontos em que a escola poderia melhorar.

M: E em termos do que a escola tem, o que vocês gostam na escola?

P35: Só a quadra

M: É boa a quadra?

P39: Não tão boa.

P?: A quadra é ruim.

P37: A quadra tem buraco uns buracos desse tamanho assim.

P39: A sala de vídeo acabou.

M: Porque que acabou?

P36: Porque agora é sala normal.

M: Biblioteca, vocês gostam da biblioteca.

P?: Não.

P?: É o lugar que nós menos 'entra'.

P?: Não devia nem ter.

P40: Tem a sala de informática, mas lá não tem mouse.

G5, alunos manhã

M: Me conta aqui, o que vocês pensam dessa escola especificamente?

P47: Podia melhorar.

P?: Podia melhorar bastante.

M: O que vocês acham que podia melhorar?

P48: As salas, as mesas também.

P?: As merendas também.

P48: Porque colocou o 1º ano de manhã, os menininhos estão estudando na sala de vídeo.

P?: É. Agora não tem sala de vídeo mais. Só tem aquela ali.

P42: A sala de informática tem, mas a gente não pode usar. A gente não usa.

P?: Podia ter aquele laboratório.

(...)

P61: O laboratório virou até sala.

G6, alunas, manhã

As alunas e alunos da terceira escola visitada também apontaram vários problemas relativos à escola. Os alunos do grupo G7 mencionaram, de imediato, os aspectos relacionados à infraestrutura da mesma. As alunas do grupo G8 apontaram também os problemas com infraestrutura, mas colocaram pontos relativos à organização da escola e a qualidade do estudo e dos professores.

Em outra escola além da infraestrutura mencionado pelas alunas e alunos, elas reclamam da falta de material didático para o acompanhamento das aulas.

P53: Olha as cadeiras, as janelas quebradas.

P?: Teve um dia que eu fui sentar na cadeira, uma perna apertou na outra, nossa!

P54: Na minha sala consertou a luz foi hoje. Não estava funcionando.

P53: Na minha nem tem.

P?: As carteiras mancham as roupas, soltam ferrugem.

M: Aqui tem biblioteca. Tem mais alguma coisa que vocês gostariam que tivesse?

P54: Podia ter sala para informática.

P?: É, não tem.

P54: Se nem, nós não 'usa'.

M: Mas tem?

P?: Não.

P?: Tem, mas não tem computador, só te aqueles computadores antigos.

P54: Tinha uns computadores aqui, mas nem tem mais.

M: Laboratório tem?

P?: Tem.

P?: Eu não uso não.

P?: Tem, mas nós não 'usa'. Pelo menos eu não uso.

G7, alunos, manhã

M: O que mais vocês acham que falta aqui

P?: Livro, porque eu não aguento mais. A gente não tem livro. Tudo tem que copiar do quadro.

P60: Tipo assim, se o professor passa algum livro, os alunos não pegam direito. Mas geralmente eles não passam livros para nós. Deveria ter isso. Alguns professores até passam, o de Biologia passa o caderninho para nós, mas todos os professores não, eles preferem passar no quadro. (..)

M: Então vocês não utilizam livros?

P58: Não tem para todo mundo. Porque com esse projeto do 6º horário vieram alunos de outra escola, então eles pediram livros para menos, chegaram às outras pessoas, dá para quatro salas e para as outras não dá.

P58: (...) Tem oito salas de 1º ano. São dezesseis salas e tem oito.

M: Era sala de informática?

P?: Não funciona. Parece que as pessoas vão lá e estragam, pegam alguma coisa.

P?: No laboratório não tem quase nada.

P?: Não tem nem luz nas salas.

G8, alunas, manhã

Em suma, apesar da diferença na ênfase dada pelas alunas e pelos alunos aos problemas citados, destaca a infraestrutura das escolas, especificamente o não uso das salas de informática ou as más condições em que se encontram. Sendo escolas do EM, a falta de laboratório também foi enfatizado. Não menos diferente,

a situação das bibliotecas que são subutilizadas e onde faltam livros aumenta o desinteresse dos alunos por tal atividade. (Quadro síntese, QUAD. A5, Anexo 8).

A violência física e o *bullying* foram mencionado praticamente em todos os GFs. A percepção das alunas e alunos com relação ao *bullying* sempre se mostrou relacionado às características físicas e ao estilo de como se vestem. De acordo com os grupos, a direção da escola até tenta resolver tais problemas, mas os alunos(as) não colaboram, sem falar que a direção tem medo dos alunos, assim como os professores, devido a violência física dentro da escola.

M: E que tipo de bullying vocês mais verificam aqui na escola e que incomodam vocês?

P1: Pela cor, pela magreza, pelo tamanho do pé.

P8: Pela pessoa. Qualquer coisa.

P1: Quando é uma doença que a pessoa tem os meninos causam bullying.

M: E a escola, ela não reage?

P2: Conversa, mas não adianta nada.

P?: Entra num ouvido e sai no outro.

G1, alunas, manhã

M: Vocês falaram aí sobre bater. Tem muita violência na escola?

P47: (...) É assim, um briga e junta àquele milhão para bater só em um. E 'é os meninão' para bater em menino pequeno.

P45: Ontem, os meninos que 'brigou', quando ele saiu da escola, ele correu com pau atrás do menino para bater nele.

P44: (...) Esses meninos, tem professor que tem medo deles. Você não está entendendo o que nós estamos falando, eles tem medo mesmo deles.

P42: Tem aluno aqui que bate em professor.

P?: Já aconteceu isso aqui na escola.

P47: Até a mãe já veio bater em professor.

G6, alunas, manhã

Chama a atenção como a visão das alunas é diferenciada dos alunos. Enquanto elas vêem que existe *bullying* e violência física na escola, os alunos percebem tais atitudes como brincadeira.

M: Que tipo de bullying?

P?: Não, não rola esse 'trem' não.

P?: Espancar os alunos.

P39: Não, mas quando espanca assim é brincadeira. Todo mundo leva na brincadeira.

M: E qual que é o tipo de bullying que eles sofrem?

P39: Não, não é bullying, é brincadeira, é zoação.

M: Então me conta que tipo de brincadeira que vocês fazem?

P39: Tipo assim, ele fala uma coisa que não tem nada a ver, aí nós 'chega' nele e dá três socos ou três chutes, mas é brincadeira. Todo mundo leva na brincadeira.

G5, alunos, manhã

Um aspecto interessante foi que alunas e alunos dos grupos G7 e G8, que fazem parte da mesma escola apontaram o problema das brigas na escola, mas que são sempre entre as alunas “por causa de homem”. Demonstrando uma mudança na visão de que os alunos são mais violentos do que, as alunas.

M: Vocês falaram de briga. A escola tem violência?

P52: É só mulher.

P?: É uma menininha discutindo com a outra. Homem, aqui todo mundo conversa com todo mundo. Todo mundo é amigo.

G7, alunos, manhã

P?: Que tipo de bagunça acontece que incomoda?

P60: Briga.

P?: Tem briga demais. Todo dia tem briga.

P?: Todo dia na nossa sala tem uma briga. As meninas da nossa sala só sabem brigar, brigar, brigar. Não sabem fazer outra coisa a não ser brigar.

P60: Brigar por causa de namorado. Eu acho ridículo isso.

P58: De homem, todo dia tem briga.

G8, alunas, manhã

De acordo com as colocações de alunas e alunos quanto os problemas de violência nas escolas, especificamente os de *bullying* e os de violência física, eles existem e são difíceis de serem solucionados, seja por falha da direção, seja por receio e medo à represália, tanto dentro quanto fora da escola. Cabe ressaltar que as escolas visitadas estão localizadas em regiões violentas de RN.

Já com relação à grade curricular, o questionamento a respeito da imposição do 6º horário é geral. As reclamações passam pela dificuldade vivenciada pelos alunos, que precisam trabalhar no turno da tarde e também, pela forma em como o 6º horário se apresenta. Parte do programa Reinventando o EM, que foi criado em dezembro de 2013, o 6º horário foi universalizado em todas as escolas da REE de Minas Gerais. Os conteúdos do currículo visam o aprendizado do aluno para as áreas que mais empregam. As matérias oferecidas são normalmente

Comunicação Aplicada, Empreendedorismo, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação e Turismo.

As disciplinas, que fazem parte do programa, são oferecidas no 6º horário no caso do turno da manhã e no turno da noite, é apresentado sob a forma de projetos, já que não existe o 6º horário. Tanto as alunas como os alunos não vêem utilidade do 6º horário, de um lado porque é cansativo e atrapalha aqueles que têm outras atividades a serem desempenhadas após o horário de aula, e de outro, pelo propósito em si do 6º horário. Normalmente não há professores, e quando há os mesmos não são especializados, as aulas não são produtivas, além de não existir infraestrutura para as disciplinas.

P4: Esse 6º horário entrou, achou que ia melhorar e ele está piorando, porque bate o sinal, muitos vão embora e o 1º ano fica. É quase meia hora só para o professor colocar os alunos dentro de sala porque muitos não concordam, outros vão embora.

P5: E ficam 10 minutos para dar aula. Você fica 10 minutos para assistir aula e vai embora.

G1, alunas, manhã

M: O 6º horário?

P22: Maçante.

P23: Tem pessoas que são muito apressadas para ir embora, tem algum compromisso, precisa trabalhar.

P23: Tipo, a P7, da minha sala, ela tem que pegar o ônibus ali 12:50, então ela tem que sair daqui 12:20, arrumar para ir para a escola, almoçar e pegar o ônibus lá em cima, e o horário fica muito apertado.

P22: Incentivação para o aluno. Hoje mesmo, o 6º horário é muito cansativo. A gente também não tem a infraestrutura do 6º horário, porque o Governo falou que ia mandar professores, mas não mandou professores, falou que ia mandar material e não mandou material. Igual, eu estava numa escola em que o 6º horário lá era Turismo, e o Turismo, como a professora disse, a gente tinha que sair e ver as coisas, a gente tinha que ver a região, o meio ambiente, mas, não, a gente tinha que ver só aula teórica porque não tinha infraestrutura para sair da escola.

M: E o que vocês fazem durante a aula?

P22: Aula teórica.

P20: Cópia.

G3, alunos, manhã

As palavras-chaves dos GFs podem ser vistas no QUAD. A6, Anexo 8.

Outro aspecto também discutido nos GFs foi o que os alunos acham dos professores da escola em que estudam. Na maioria dos GFs ficou claro que existem professores bons e ruins, segundo a visão de cada um dos participantes. Nesse sentido, foram abordados quais são os aspectos que levam os(as) alunos(as) a gostarem de um professor e quais as atitudes dos professores que criam um sentimento negativo a respeito do mesmo.

M: E o que que ele faz nessa aula que os alunos gostam dele?

P?: Ele é muito divertido.

P?: Ele é extrovertido. Ele sabe a hora de brincar e sabe a hora de dar aula.

P?: Ele explica.

P1: Ele passa as matérias também, só que ele brinca.

P3: Brinca mais do que ensina.

G1, alunas, manhã

M: O que que vocês consideram que seja um bom professor?

P11: O que ensina, ajuda, conversa. Tem que ter paciência, muita paciência.

P12: O professor mais próximo.

P14: Isso, mais próximo do aluno. Aqui na escola tem um exemplo, o G, de Português. Ele é gente boa para caramba.

P?: Ele interage nas aulas.

P?: A aula fica até boa.

M: E tem matéria que é melhor ou pior?

P14: Depende do professor.

P?: É, depende do professor.

P?: Matemática é sempre mais difícil do que ruim.

P11: Eu gosto de Biologia.

P14: Esse ano Matemática está bom.

P9: Eu acho que depende do professor. No passado eu não gostava de Matemática, esse ano eu faço tudo de Matemática.

G2, alunos, noite

P48: Um professor que brinca, ensina tudo, que leva para todas as excursões, ajuda e leva comida.

P44: É carinhoso, que trate a gente igual filho deles.

M: Tem mais alguma coisa que vocês acham do professor que é excelente que tem na aula, que chama atenção de vocês, e o professor que é ruim, na opinião de vocês?

P47: Participação do professor.

P48: Participação. O professor que é bom, ele participa mais, comunica mais com os alunos, entende mais os alunos.

G6, alunas, manhã

M: Tá. Agora me fala o quê que ele faz na aula que os alunos adoram.

P56: Brinca, tem aulas interativas fora de sala, debates, dinâmicas.

P52: Debates.

P50: Conversa.

P?: Ele reúne todo mundo e começa a debater sobre a aula dele e sobre...

Igual eu penso em Biologia, sobre Teia Alimentar.

P56: A gente discute sobre a aula, igual a gente está fazendo aqui.

G7, alunos, manhã

As opiniões das alunas e alunos, de modo geral, apontam que para um professor ganhar a simpatia do aluno e motivá-lo a prestar a atenção em sua aula, ele tem que fazer com que ela seja um momento de interação para se alcançar o conhecimento. Precisa ser criativo, buscando novas formas de abordar os temas a serem dados. Importante também é a atenção que o professor precisa dar ao aluno, fazendo com que o mesmo se sinta capaz e importante. Buscar meios para que sua aula seja dinâmica. Como está lidando com jovens, precisa ter uma postura extrovertida, comunicativa, mas impondo limites. Além disso, o interesse e o aprendizado da matéria está relacionado à postura do professor em sala de aula, como os alunos o vêem, pois uma disciplina pode se tornar interessante a partir da forma como o professor a apresenta. (Quadro síntese, QUAD. A7, Anexo 8).

Também o perfil do professor que o aluno não gosta é muito parecido entre as alunas e alunos. As posturas dos professores que levam as alunas e alunos a terem uma visão negativa dele está sempre relacionada a forma grosseira como trata os estudantes, a monotonia das aulas, o copiar excessivo e à má explicação, entre outros pontos (Quadro síntese, QUAD. A8, Anexo 8).

Em suma, o que se pode perceber é que ser um morador(a) e estudante de RN implica em passar por diversas situações de dificuldades. Em termos das condições de vida do município, existe uma grande precariedade com relação à infra-estrutura. As possibilidades de diversão são poucas, principalmente para as

alunas, devido à grande violência, o que faz da Igreja uma forma mais segura de descontração. Também as oportunidades de emprego são baixas, restando trabalhos de baixa remuneração, e quanto aos cursos que preparam os jovens para o mercado de trabalho, só existem em Belo Horizonte.

No âmbito escolar, os jovens demonstram entender a importância do EM e a vontade de prosseguir nos estudos, fazendo uma faculdade, mas ao mesmo tempo, percebe-se, que alguns não possuem a noção do que realmente é uma faculdade. Com relação às escolas em que estudam, os problemas apontados foram diversos, como a falta de infraestrutura e subutilização do 6º horário. Com relação aos professores, foi levantada a falta preparo dos mesmos em lidar com jovens, que se interessam por aulas criativas e dinâmicas, além de um professor que tenha uma postura firme e educada ao mesmo tempo.

A seguir são apresentados os fatores associados à reprovação na primeira série do EM, obtidos através do modelo de regressão logística multivariada para as alunas e alunos, matriculados(as) nas escolas estaduais, da REE do município de RN, em 2008. Além disso, são apresentadas as percepções das alunas e alunos participantes dos grupos focais, a respeito das características que definem o aluno(a) reprovado(a), através da criação da tipologia dos personagens aprovado(a) e reprovado(a).

5.2 E quais são os fatores associados à reprovação escolar?

A análise dos fatores associados à reprovação foram realizadas com base nos resultados quantitativos e qualitativos.

Através dos personagens criados, nos GFs, para descrever o aluno(a) representativo do tipo reprovado(a) e do tipo aprovado(a), foi possível perceber que as alunas e alunos possuem uma visão em conformidade com o que é visto na literatura, que aponta diferenciais no desempenho escolar segundo sexo. Em alguns estudos, realizados no Brasil, ser do sexo masculino se mostrou como fator de risco para o desempenho escolar (Silva et al, 1999; Alves, 2006; Damiani, 2006; Pereira, 2006; Luz, 2008; Riani & Rios Neto, 2008; Garcia et al, 2010; Guimarães, 2010).

De fato, o percentual de reprovação escolar, dentre os alunos foi praticamente o dobro do apresentado entre as alunas, como visto na descritiva apresentada anteriormente. Lembrando, que enquanto 10,2% das alunas matriculadas na primeira série do EM, em escolas da REE, do município de RN haviam sido reprovadas, 25,8% dos alunos se encontravam nessa situação. Não só os números mostram, mas também na visão de todos os grupos entrevistados, o sexo do representante do tipo(a) reprovado(a) é o masculino. Cabe ressaltar que em dois dos quatro grupos realizados com as alunas, a opinião é de que tanto faz ser do sexo feminino ou masculino para representar o tipo reprovado, no entanto, os personagens criados receberam nomes masculinos. Por isso, nos momentos de menção ao tipo(a) reprovado(a) será referido como somente tipo reprovado.

M: Agora eu queria que vocês me ajudassem a construir alguns personagens. É uma brincadeira que a gente vai fazer. Vocês vão falar para mim como que vocês vêem esse personagem. Por exemplo, eu quero construir um personagem que representa o aluno que é reprovado e vocês vão falando o que vem à cabeça de vocês. Por exemplo, qual que é o sexo que na cabeça de vocês representa o aluno reprovado?

P61: Feminino e masculino.

P64: Não, mais masculino.

P58: Mais masculino, com certeza.

P60: Mas acho que tem os dois.

P58: Obviamente, tem os dois, mas mais é masculino.

P61: Fizeram uma pesquisa que falaram que as meninas estão se superando na escola, tanto no mercado de trabalho quanto na escola. Você pode ver que nas salas tem mais meninas do que menino homem. Ou seja, os meninos preferem parar de estudar e as meninas não, as meninas querem entre alguma coisa na vida, se esforçam mais.

G8, alunas, manhã

Por outro lado, para representar o tipo aprovado(a), em 7 dos 8 grupos entrevistados, o sexo feminino foi referido como representante. Nos grupos de alunas G4 e de alunos G3 e G7 foi mencionado que ambos os sexos seriam representativos. Mesmo assim, dentre os nomes escolhidos 5 foram femininos.

M: Nós construímos o primeiro personagem, o Fernando Michael, que foi o aluno que representa aquele que é reprovado. Agora eu quero que vocês construam para mim o representante do aluno aprovado, o que é sempre aprovado. Aí seria do sexo feminino ou masculino?

P?S: Feminino!

P29: Eu acho isso errado. Vocês tinham que ter me conhecido uns três anos atrás que vocês iam mudar totalmente a opinião de vocês. Por isso que eu acho isso errado. Tipo, pelo menos aqui parece que a menina é perfeitinha e o menino não, o menino é o capetinha endiabrado.

P31: Nem todos os meninos.

P32: Nem todos os meninos.

(...)

M: Então vamos pensar, ela deu o exemplo dela, mas aqui na escola que vocês convivem o que mais representa seria a menina ou seria o menino?

P25: Menina.

M: Vamos escolher um nome para ela.

P?: Sofia.

G4, alunas, noite

M: Nós conseguimos construir o Lucas, que é o aluno que representa o aluno reprovado. Agora nós vamos construir outro personagem, o aluno aprovado. Vamos ver qual sexo vocês vão querer que represente.

P?: Feminino.

P18: Sexo masculino, P18.

G3, alunos, manhã

M: É menino ou menina?

P?: Menino e menina.

P?: Vamos falar de mulher agora.

P?: Maria Eduarda.

P?: Maria Ruana.

G7, alunos, manhã

Pelo o que foi visto na revisão da literatura, na visão das alunas e alunos participantes dos GFs e pelo encontrado na análise descritiva dos alunos matriculados na primeira série do EM, no mesmo município, a reprovação parece ser mais predominante para o sexo masculino. Mas, como se comportam alguns dos fatores associados à reprovação, mencionados na literatura, para as alunas e alunos? Há diferenças entre eles? Se sim em qual magnitude?

Para responder à essas perguntas foi utilizado o modelo logístico multivariado, no qual foram inseridos blocos de variáveis, e posteriormente analisadas as chances de reprovação escolar entre os dois sexos. Conjuntamente, foi realizada a análise dos valores e normas encontrados nos GFs. A ideia foi tentar fazer uma interface entre as duas metodologias para entender melhor o que está por traz dos dados quantitativos.

Na TAB.6 são apresentadas as razões de chances – *odds ratio* (OR) à reprovação, para os alunos matriculados na primeira série do EM, nas escolas da REE, do município de RN, em 2008. Valores menores que 1 indicam que a categoria da variável age como fator de proteção à reprovação, valores maiores que 1, como fator de risco à reprovação.

Inicialmente, foram consideradas como variáveis do bloco características demográficas, a idade, raça/cor, filhos e trabalho. A idade é uma variável sempre mencionada nos trabalhos que tratam do desempenho escolar, e a sua importância está na distorção idade-série, que muitas vezes, contribui para aumentar as chances de repetência, abandono e evasão escolar (Leon & Menezes-Filho, 2002; Riani & Rios-Neto, 2002; Alves, 2006; Riani & Rios-Neto, 2008). Normalmente, há uma relação direta entre idade e fracasso escolar, no que diz respeito à reprovação nas séries diplomadas (Leon & Menezes-Filho, 2002), e indireta com relação ao bom desempenho nos testes de Língua Portuguesa e Matemática (Alves, 2006), a probabilidade de cursar a série em idade correta (Riani & Rios-Neto, 2008) e até a frequência escolar (Riani & Rios-Neto, 2008).

O aumento da idade representa maiores riscos de reprovação na primeira série do EM, conforme mencionado na literatura. Enquanto, para o sexo masculino, os riscos são maiores até o modelo 4 para os alunos com idade entre 17 a 19 anos, para o sexo feminino, isso ocorre para as alunas com 16 anos de idade em todos os modelos. Com a inserção do bloco de *background* familiar, houve uma redução nos riscos à reprovação para o sexo feminino na ordem de 10,0% a 20,0%.

Com as variáveis relativas à trajetória escolar (modelo 3), ocorreu uma redução de 81,0% nos riscos de reprovação nas duas faixas de idade. Posteriormente, com a inserção das variáveis relativas ao estilo de vida (modelo 4), houve também uma redução nos riscos (em torno de 30,0%), porém em menor magnitude.

TABELA 6 – Razões de chances de reprovação para alunos(as) da primeira série do EM, segundo sexo. Ribeirão das Neves, 2008.

VARIÁVEIS	Feminino					Masculino				
	Reprovado - Referência					Reprovado - Referência				
	MOD 1	MOD 2	MOD 3	MOD 4	MOD 5	MOD 1	MOD 2	MOD 3	MOD 4	MOD 5
Características Demográficas										
Idade										
15 anos	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
16 anos	3,28 ***	3,18 ***	2,37 ***	2,03 ***	2,22 **	2,87 ***	3,11 ***	2,82 ***	2,71 ***	2,44 ***
17 a 19 anos	2,62 ***	2,43 ***	1,60	1,31	1,29	3,58 ***	3,85 ***	3,58 ***	3,12 ***	2,28 ***
Trabalha atualmente?										
Não nunca trabalhei	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Não, mas já trabalhei	1,29	1,42	1,43	1,20	1,17	1,42 *	1,51 *	1,48 *	1,34	1,30
Sim	1,39	1,28	1,26	1,14	1,20	1,64 **	1,91 ***	1,76 **	1,68 *	1,45
Background Familiar										
Moro com										
Meu pai e minha mãe	-	-	-	-	-	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Com minha mãe	-	-	-	-	-	0,83	0,86	0,90	0,90	1,11
Com meu pai ou com nenhum dos dois	-	-	-	-	-	0,82	0,89	0,87	1,13	1,53
Moro com irmão(ões)										
Não moro						1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Moro	-	-	-	-	-	0,57 **	0,59 **	0,60 **	0,78	0,78
Quem mais participa da minha vida escolar										
Minha mãe	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Meu pai	0,88	0,91	1,15	1,01	1,01	0,93	0,94	0,86	0,75	0,75
Outro	1,43	1,36	1,45	1,33	1,33	2,43 ***	2,51 ***	2,66 ***	1,77	1,77
Ninguém participa	0,19 ***	0,17 ***	0,19 ***	0,13 ***	0,13 ***	0,93	0,91	0,81	0,68	0,68
Religião da mãe										
Católico	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Evangélica/crente	2,42 ***	2,33 ***	2,42 ***	2,57 ***	2,57 ***	1,92 ***	1,90 ***	2,13 ***	2,26 ***	2,26 ***
Outros	2,20 **	1,95 *	2,39 **	2,93 ***	2,93 ***	1,94 **	1,92 **	2,19 **	2,15 **	2,15 **
Ela não tem religião	2,14 *	1,88	2,18 *	2,67 **	2,67 **	2,06 **	1,96 *	1,91 *	2,20 **	2,20 **
Escolaridade da Mãe										
Até 4ª série do EF	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
De 5ª Série até o EF Completo	0,74	0,77	0,77	0,61 *	0,61 *	1,77 ***	1,73 ***	1,80 ***	2,05 ***	2,05 ***
EM incompleto ou mais	1,11	1,28	1,14	0,99	0,99	1,83 **	1,78 **	2,14 ***	2,26 ***	2,26 ***
Branco,nulo,ns,rtenho	1,28	1,25	1,24	1,12	1,12	3,15 ***	3,04 ***	2,95 ***	3,17 ***	3,17 ***
Trajétoria Escolar										
Turno										
Diurno										
Noturno							1,11	1,10	1,14	1,14
Frequentou pré-escola/escolinha entre 4 e 6 anos de idade										
Sim			1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
Não			1,86 ***	1,91 ***	1,50		0,94	0,92	0,94	0,94
Reprovado no EF										
Não			1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
Sim			1,67 *	1,67 *	1,61 *		1,18	1,30	1,41	1,41
Abandono no EF										
Não			1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
Sim			0,84	0,80	1,06		0,63	0,55 *	0,77	0,77
Evasão no EF										
Não			1,00	1,00	1,00		-	-	-	-
Sim			1,76	1,56	1,15		-	-	-	-
Estilo de Vida										
Prática algum esporte										
Sim								1,00	1,00	1,00
Não								4,40 ***	4,21 ***	4,21 ***
Bebe algum tipo de bebida alcoólica										
Não			1,00	1,00	1,00			1,00	1,00	1,00
Sim			2,66 ***	2,52 ***	2,52 ***			2,14 ***	2,07 ***	2,07 ***
Autoconceito e Motivação										
Conceito autoavaliativo das notas										
Ruins					1,00					1,00
Médio					0,65					0,39 ***
Boas					0,29 ***					0,15 ***
Gosta das aulas										
Pouco					1,00					-
Médio					0,68					-
Muito					0,85					-
Em geral estou satisfeito comigo mesmo										
Concordo					1,00					1,00
Não concordo nem discordo					1,57					1,36
Discordo					0,30 **					1,41
<i>n (Tamanho da amostra)</i>	1033,0					892,0				
<i>Log Likelihood</i>	-326,40	-311,65	-305,68	-295,52	-283,86	-476,13	-452,45	-450,96	-436,67	-409,28
<i>Pseudo R²</i>	0,04	0,09	0,11	0,14	0,17	0,07	0,11	0,11	0,14	0,19
<i>Média do VIF</i>	1,11	1,14	1,28	1,29	1,39	1,34	1,30	1,39	1,38	1,50

Fonte: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,10$.

(-): não significativo na regressão logística univariada.

Elaboração Própria.

Com as variáveis relacionadas ao autoconceito e motivação (modelo 5) ocorreu um aumento nos riscos (cerca de 20,0%) somente para aquelas com idade entre 17 e 19 anos. Para o sexo masculino, destaca-se o aumento nos riscos ao se inserir as variáveis relativas ao *background* familiar (24,0% a 31,0%), e as posteriores reduções com as inserções das variáveis relativas à trajetória escolar (30,0,0% a 27,0%), estilo de vida (11,0% a 44,0%) e autoconceito e motivação (24,0% a 84,0%).

Alguns estudos abordam o efeito da raça/cor sobre o desempenho escolar. Raley (2001), Alves (2006), Alves et al (2007), Fonseca (2010) e Guimarães (2010), observaram resultados de desempenho escolar melhores para alunos brancos e pardos em relação aos pretos. Esse resultado não foi encontrado para os(as) alunos(as) da primeira série do EM, matriculados em 2008, no qual a raça/cor não foi significativa nos modelos univariados. Importante lembrar, que sendo uma variável autodeclarada existe a possibilidade de erros na identificação da raça/cor.

Na maioria dos GFs o tipo reprovado(a) tem raça/cor definida, assim como o tipo aprovado(a) para o grupo G6. Para o tipo reprovado, a raça/cor mais mencionada foi moreno, pardo, preto e negro, o que pode ser considerado como sendo negro, já o tipo aprovado(a) foi branca. Já o tipo aprovado, em geral, não teve raça/cor definida.

Tipo reprovado

M: Me conta as características físicas do Tônico.

P?: Ele é gordinho.

P?: É preto.

P?: Negro.

P?: É preto, gordo.

P?: Ele tem um boné cinza com vermelho, a blusa é branca com verde.

G5, alunos, manhã

Tipo reprovado

M: A cor da pele dele, qual que é?

P?: Pardo.

P43: Ou preto.

P?: Pardo, gente!

P?: (palavras incompreensíveis), mais escuro que eu, ele é o que? Preto.

P?: Tem que ser pardo, igual a cor da minha mão assim.

P?: Preto é preto.

P?: Pardo.

Tipo aprovado(a)

M: É nome fictício. Nós vamos construir esse personagem. Eliana é a menina que vai representar o aluno que é aprovado. Fisicamente, o corpo dela, quais são as características do corpo dela?

P48: Ela é bonita, magrinha.

P47: Alta, loira, olho azul e branquinha.

G6, manhã, alunas

Tipo aprovado(a)

M: É uma personagem, lembrando disso. Qual que é a cor da pele da Aline?

P?: Branca.

P?: Morena, gente!

P?: Morena.

P?: Morena.

P?: Morena.

G1, alunas, manhã

Tipo aprovado(a)

M: Qual que é a cor da pele dele?

P20: Preto.

P?: Pardo

P22: Pardo.

P23: Pardo, não. Tem que ser branco para não ter racismo.

P?: Neguinho.

P?: Moreno! Moreno!

P23: Branco é melhor, gente!

P?: Moreninho.

G5, alunos, manhã

O fato da raça/cor não ser significativa, no modelo univariado, para explicar a reprovação, talvez esteja relacionada à homogeneidade social da população estudada, cuja renda do domicílio se mostrou também insignificante para a reprovação, praticamente, sem nenhuma diferenciação entre as faixas construídas, com renda máxima em torno de 3 salários mínimos. Também Soares & Alves (2003), verificaram que para alunos com baixa posição social, as diferenças de proficiência em Matemática entre os brancos, pardos e negros foi mínima, diferentemente do encontrado para os alunos com melhores condições socioeconômicas. Os resultados encontrados para os(as) alunos(as) da primeira

série do EM de RN podem indicar mesmo que as condições socioeconômicas prevalecem sobre as diferenças raciais e que essas se tornam importantes somente quando a população é heterogênia.

Outro aspecto muito discutido nos trabalhos sobre desempenho escolar é a maternidade. Para as alunas, especificamente, que possuem filhos ou estão grávidas, levar os estudos à diante não é tarefa fácil. Na maioria das vezes, ocorre a reprovação ou de cara o abandono da escola, seja por dificuldade de acompanhar as atividades, seja por vergonha dos colegas. Segundo a literatura, o sexo feminino é mais atingido pela maternidade, do que o masculino, pela paternidade (Silva et al, 1999; Brandão & Heiborn, 2006, Fávero et al, 1997).

Segundo Heilborn (2006), para jovens de famílias de classe média, a presença das famílias permitiu que suas filhas continuassem a estudar. Mesmo as famílias das alunas de RN terem baixo poder aquisitivo, pode ter havido também o amparo familiar, de modo que, a gravidez ou ter tido filho não tenha interferido nos estudos. Pode ser ainda, que a maternidade seja um estímulo para concluir os estudos e poder dar um futuro melhor para os filhos, como foi visto por Miranda-Ribeiro (2012), para alunas matriculadas na terceira série do EM.

Para as alunas e alunos, matriculados em 2008 na primeira série do EM, a maternidade e paternidade não foi mencionada para explicar a reprovação escolar. Apesar dos resultados logísticos não serem significativos para a maternidade e paternidade, na visão das alunas e alunos, a gravidez ou a maternidade, normalmente, impede a continuação dos estudos principalmente para o sexo feminino. Essa questão será aprofundada mais na frente na discussão as motivações para faltar à aula, reprovação e abandono escolar.

O trabalho também é outra variável muito mencionada na literatura como importante fator que influencia o desempenho escolar (Filgueira et al, 2001; Leon & Menezes-Filho, 2002; Pereira, 2006; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008), especificamente nas chances de reprovação, abandono e evasão escolar (Leon & Menezes-Filho, 2002; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008; Neri, 2009). Cabe ressaltar, que nesses estudos as análises foram realizadas para a população feminina e masculina conjuntamente.

No caso dos(as) alunos(as) matriculadas na primeira série ano do EM, no município de RN, somente para o sexo masculino, a situação de trabalho impôs riscos à reprovação, em torno de 64,0% a 91,0% a mais em relação aos alunos que nunca haviam trabalhado. Do mesmo modo como ocorreu para a variável idade, ao se inserir o bloco relativo ao *background* familiar, houve um aumento nos riscos de reprovação, tanto para os alunos que estavam trabalhando na data da pesquisa (cerca de 30,0%), quanto para aqueles que não estavam trabalhando na data da pesquisa ou nos últimos trinta dias, mas já tinham trabalhado (em torno de 10,0%, no modelo 2). Com a inserção das variáveis relativas à trajetória escolar e estilo de vida houve uma redução nos riscos de reprovação, sendo que para aqueles que não estavam trabalhando, mas já haviam trabalhado, deixou de ser significativo (modelos 3 e 4, respectivamente). Por fim, com a inserção das variáveis relativas ao autoconceito e motivação, o trabalho deixa de ser significativo para explicar a reprovação na primeira série do EM (modelo 5).

O risco de reprovação na primeira série do EM para quem trabalha foi apenas para o sexo masculino. De fato, como visto na descrição da população, o percentual de alunos que trabalhavam foi superior ao das alunas. Mesmo com o postergamento da idade dos jovens na inserção no mercado de trabalho, visto nas regiões metropolitanas do Brasil, entre 1983 e 2001, como apontado por Tomas et al (2008), ainda sim, as mulheres entram no mercado de trabalho em idades mais avançadas que os homens. Talvez seja essa uma das possíveis explicações para que o trabalho tenha apresentado influência no desempenho escolar somente dos alunos.

Nas colocações das alunas e alunos dos GFs, não foi possível verificar uma norma, parecendo que tanto o tipo reprovado(a), quanto o tipo aprovado(a) poderiam ou não trabalhar. Apesar do tipo reprovado(a) ser mais do sexo masculino, a relação com o trabalho ficou pouco definida. Segundo o grupo de alunas G6 e de alunos G3, o tipo reprovado era do sexo masculino, mas não trabalhava. Para o grupo de alunos do G5 e G7, o sexo era também masculino e trabalhava, mas para os grupos de alunas G1 e de alunos G2, apesar de serem do sexo masculino, podiam ou não estar trabalhando.

De modo geral, os estudos apontam uma relação direta entre renda, escolaridade da mãe, participação na vida escolar do filho com o bom desempenho escolar do mesmo (Pereira, 2006; Damiani, 2006; Alves, 2006; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008; Riani & Rios-Neto, 2008; Bonamino, 2010). Mencionam também, que o arranjo familiar pode interferir no desempenho escolar do aluno, sendo que, morar com os pais e ter poucos irmãos no domicílio age como efeito positivo, principalmente, quando o capital social age como facilitador (Coleman, 1988; Sears, 1995; Leon & Menezes-Filho, 2002; Abd-El-Fattah, 2006; Hoang, 2007; Lloyd-smith & Baron, 2010). Além disso, a religião do aluno e da mãe é outro tipo de capital social importante que contribui para o bom desempenho escolar do aluno(a) (Muller & Ellison, 2001; Anuatti-Neto & Anarita, 2004; Cunha, 2012).

Cabe ressaltar, que os efeitos do *background* familiar sobre o desempenho escolar dos filhos tende a perder força quando esses passam do EF para o EM, já que (Mare, 1980). Isso porque no próprio processo de escolarização ocorre uma seletividade de tal modo que os fatores relativos ao background familiar vão perdendo força a medida que níveis educacionais mais elevados vão sendo atingidos (Silva & Hasenbalg, 2002). Nesse sentido, muitas das variáveis normalmente vistas como importantes para explicar a reprovação escolar acabam não tendo significância.

Para as alunas e alunos matriculados na primeira série do EM, nas escolas da REE do município de RN, o arranjo familiar referente à morar com os pais, ou com a mãe, ou somente com o pai, ou ainda com outros não interfere sobre os riscos de reprovação. Já quanto a ter irmão(ã)s no domicílio, para o sexo masculino, o risco de reprovação foi cerca de 40,0% menor em relação aos que não tinham irmão(ã)s residindo no domicílio (modelo 4), perdendo significância com a inserção das variáveis relativas à autoestima e motivação (modelo 5).

Primeiramente, cabe ressaltar as limitações dessa variável, que não informa quantos são os irmãos(ãs) e nem a idade dos mesmos o que dificulta suposições. Diante de uma população de baixa renda, na qual os alunos do sexo masculino são os quem mais trabalham comparado às alunas, ter irmão(ã)s no domicílio pode, de certa modo, possibilitar que o aluno se dedique mais aos estudos, dividindo as responsabilidades ou mesmo as assumindo.

De modo geral o aluno representativo do tipo reprovado mora com avó e/ou avô.. Por outro lado, para o tipo aprovado(a) foi unânime a coresidência com pai e mãe. Além disso, para as alunas e alunos dos GFs, tanto o tipo reprovado, quanto o(a) aprovado(a), em sua maioria, tem irmãos morando no domicílio. Surpreendente foi no grupo G5 ter aparecido o tipo aprovado(a) como sendo uma aluna com filho. De acordo com as colocações do grupo, o apoio familiar e o fator principal para que a aluna possa continuar os estudos.

Tipo reprovado

Então vamos falar da família. Como que é a família do Gabriel? Com quem que ele mora?

P11: Mora com a mãe dele.

P9: Pais separados.

P16: Com a mãe e com a avó.

Tipo aprovado(a)

M: Com quem que ele mora?

P9: Com o pai, com a mãe, irmão.

P11: Um, não, dois.

P9: O que você falou aí?

P11: Dois irmãos.

G2, alunos, noite

Tipo reprovado

M: Ele mora com quem, gente?

P41: Com a avó dele.

P?: Ele mora com a avó.

P35: E ele tem uma irmã. Te uma irmã de 8 anos.

Tipo aprovado(a)

M: Ela mora com quem?

P39: Com a mãe e com o pai.

P?: Mãe e pai.

P39: E tem três irmãos.

P?: E um filho.

G5, alunos, manhã

Tipo reprovado

M: E o Flávio mora com quem?

P60: Mora com os pais.

P58: Geralmente com irmão.

M: O irmão é mais novo ou mais velho?

P?: Mais novo.

P64: Eu acho com a avó.

P58: Com a avó, com o irmão, com a tia, com o tio. Não mora com o pai. a maioria das vezes não mora com o pai. (...)

M: Não mora com o pai porque o pai é separado? Como e que é?

P?: Às vezes separado, às vezes morreu, às vezes é desunido, às vezes largou ele.

P58: Sempre o pai ou é separado ou o menino não se dá bem com o pai.

P?: Igual essa menina que a gente estava falando, que engravidou, o pai não quis, aí fez alguma coisa da vida e deixou com a avó, com a mãe e não tem...

Tipo aprovado(a)

M: Eu ia te perguntar o que você pensava a respeito. E a Alice, ela mora com quem?

P?S: Com os pais.

P61: Tem uma família totalmente estruturada.

P?: Unida.

M: Ela tem irmãos?

P?: Geralmente um. Três ela não tem, três é o Flávio.

P?: Tem só um.

G8, alunas, manhã

Desse modo, parece que apesar da variável relativa a residir com com os pais não ter sido significativa, na visão dos grupos, morar com os pais é um aspecto relevante para se ter um bom desempenho escolar, já que o tipo representativo do aluno aprovado(a) morava com ambos.

Para o sexo feminino, quando não se tem ninguém participando da vida escolar é um fator de proteção, reduzindo as chances de reprovação na primeira série do EM entre 81,0% (modelo 1) a 73,0% (modelo 5). O maior efeito de proteção ocorre quando são inseridas as variáveis relativas ao autoconceito e motivação (modelo 5). Já para o sexo masculino, os riscos de reprovação são da ordem de 2,27 a 2,66 vezes maior quando se tem outra pessoa que não a mãe participando da vida escolar do filho.

O resultado encontrado para o sexo masculino está em conformidade com o que a literatura apresenta, já que a participação, principalmente, da mãe é importante para o bom desempenho escolar. Diferentemente do esperado, não ter ninguém participando da vida escolar, para o sexo feminino, foi fator de proteção. Uma possível explicação seria: como para as alunas reprovadas não faz diferença o

arranjo familiar, nem ter irmãos(as) morando junto, não ter ninguém participando da sua vida escolar pode mesmo ser fator de proteção à reprovação (categoria com menor percentual de alunas reprovadas), talvez por essas alunas serem autônomas.

Já nas colocações dos grupos de alunas e alunos, a participação dos pais na vida escolar do tipo reprovado é praticamente nula, enquanto que para o tipo aprovado(a) a participação da família é quase unânime. As alunas e alunos colocaram ainda, que os pais que participam das reuniões são, normalmente, daqueles que são bons alunos(as). Segundo alguns grupos, os responsáveis pelos alunos do tipo reprovado, na sua maioria das vezes, não se importam com a reprovação do aluno, pois já se acostumaram com a situação.

Tipo reprovado

M: E a família reagiu a essa reprovação como?

P3: Não com espanto. Com espanto não.

M: E a família do Jonas, que contato com a família do Jonas, esse personagem nosso tem com a escola? Como é que é esse contato?

P?: Pouco.

P4: Quase nunca. Se vem é porque foi chamado, mas mesmo assim...

P8: Acho que tipo assim, a escola já falou muito com esse personagem para chamar a mãe dele para conversar, só que ele nunca avisa.

P?: E a escola também não corre atrás depois.

Tipo aprovado(a)

M: E o que a família da P5 pensa sobre o estudo?

P5: É muito importante.

P6: Muito importante.

P3: Que é uma coisa essencial, uma coisa importante, para depois crescer (palavras incompreensíveis).

M: E a relação dos pais da P5 com a escola, como é que é?

P?: Boa.

P6: Participa de todas as reuniões.

G1, alunas, manhã

Tipo reprovado

M: A família dele é a vó dele. O que a avó dele pensa sobre estudo?

P39: Sobre o que? A mãe dele?

P39: A família dele não liga não.

P34: A avó dele é analfabeta.

M: E como é que a avó reagiu a reprovação dele?

P39: Não ligou. Ela falou assim: "Nem você está ligando, eu vou ligar?".

Tipo aprovado(a)

M: O que que a família da Zumira pensa a respeito do estudo?

P39: Liga muito.

P35: Liga. Vai em todas as reuniões. A mãe dela acha que a escola vai só até a quarta série. Mais é o pai que frequenta a escola. A mãe é meio burrinha e fica mais em casa.

G5, alunos, manhã

No que se refere à religião da mãe, para ambos os sexos, o fato de não ser Católica impõe riscos à reprovação escolar na primeira série do EM. Para o sexo feminino, filhas de mães Evangélicas/crentes são as que possuem maiores riscos (modelos 2 ao 4). Para o sexo masculino, são os filhos de mães sem religião quem apresentaram maiores chances de reprovação ($OR=2,06$) em relação aos que são filhos de mães Católicas (modelo 2). De modo geral, com a inserção das variáveis relativas à trajetória escolar (modelo 3) ocorre uma redução nos riscos, e posteriores aumentos com a inserção dos blocos relativos ao estilo de vida e autoconceito e motivação (modelo 5).

Dentre as variáveis relacionadas ao *background* familiar a religião da mãe foi a que teve maior associação com a reprovação. Para o sexo feminino e para o sexo masculino ter mãe não Católica foi fator de risco, sendo os maiores apresentados para as filhas de mães com outra religião e para os filhos de mães sem religião. De qualquer modo, a questão religiosa está mais relacionada ao capital social adquirido durante as relações extra e intrafamiliar (Coleman, 1988; Muller & Ellison, 2001; Anuatti-Neto & Narita, 2004; Cunha, 2012).

De modo geral, na visão dos GFs, o tipo reprovado tinha mãe Evangélica/crente. Para o tipo reprovado, a religião da mãe apresentou como importante na caracterização do aluno(a). Já para o tipo aprovado(a) não foi possível perceber essa norma.. Para os grupos de alunas quanto para os de alunos pareceu que o tipo reprovado não tem religião.

Através do resultado encontrado no quanti e no quali, o que sugere é que o capital social, adquirido pelo aluno, ou a falta dele, pode sim, interferir no seu desempenho escolar, ao passo que, o capital social adquirido pela mãe no aspecto religioso aponta que o tipo reprovado são mais filhos de mães Evangélicas/crentes.

M: (...) Qual que seria a religião do Jonas?

P?: Evangélico.

P?: Evangélico.

P?: Quadrangular.

M: E a religião da mãe do Jonas, qual vocês acham que é?

P?: Evangélica

P?: Evangélica.

G1, alunas, manhã

M: Que religião que ele tem?

P9: Nenhuma.

P16: Do mundo.

P?: Largado.

M: Já deixam para lá. Vocês disseram que ele mora com a mãe, com a avó, pais separados. E essa mãe, tem religião?

P14: A maioria das mães 'é' crente.

P?: Porque seu filho vai passar de ano.

P?: As mães correm 'maior' atrás dos filhos e os filhos não estão nem aí, ficam largadão.

G2, alunos, noite

M: Vamos pensar numa religião para ele.

P30: Acho católica.

P?: Eu também.

P29: Eu acho que ele nem tem. Tem?

P?S: (risos).

P27: Ateu.

P29: Nem é questão de ser ateu, acho que ele só não conhece Deus ainda. Não sei.

G4, alunas, noite

No caso da escolaridade da mãe, os resultados encontrados para ambos os sexos foram inesperados, pois a literatura aponta uma relação direta entre escolaridade da mãe e o bom desempenho escolar (Alves, 2006; Damiani, 2006; Alves et al, 2007; Gonçalves, 2008; Fonseca, 2010). Para o sexo feminino, somente no último modelo, ter mãe com escolaridade de quinta série até o EF completo, foi significativo e como fator de proteção de quase 40,0% em relação às alunas filhas de mães com até a quarta série do EF. Para os alunos do sexo masculino, o aumento da escolaridade da mãe impôs riscos à reprovação chegando, no último modelo, a mais que o dobro dos riscos de reprovação em comparação aos filhos de mães com até a quarta série do EF.

Primeiramente, cabe lembrar, que sendo o questionário autoaplicado as informações sobre a escolaridade da mãe foram dadas pelos próprios alunos, podendo não corresponder a escolaridade exata da mãe. Esse resultado pode ser devido a uma seletividade da amostra. Outra possível explicação pode estar na mobilização dos recursos para a educação dos filhos.

Conforme Coleman (1988), mesmo em famílias cujas mães tem baixa escolaridade, mas onde há mobilização de recursos para o desenvolvimento cognitivo dos filhos, o sucesso escolar ocorre. Também segundo Bonamino et al (2010), para famílias com baixo capital econômico, mas com alto capital social, visto pela importância dada aos estudos, o desempenho em literatura foi superior ao da média daquelas com alta posse de bens econômicos. Nesses casos, onde havia baixo capital humano (baixa escolaridade das mães), mas alto capital social (mobilização dos recursos econômicos para o desenvolvimento cognitivo dos filhos) o desempenho escolar dos alunos era elevado.

Também pode ser que a busca dos alunos pela superação de conseguir algo a mais que os pais alcançaram como uma chance de mudar de vida. Como pode ser visto novamente na fala de um dos participantes.

P32: Estudo para mim é crescer para a gente ter uma vida melhor da que as nossas "mãe teve". Ter estudo, ter conhecimento. Porque se agora está difícil arrumar serviço, imagina depois, que vai precisar de mais conhecimento.

G4, alunas, noite

Ainda pode ser que essas mães são chefes de família e que precisam trabalhar para sustentar a família não tendo tempo para acompanhar os estudos dos filhos, pois a proporção das que possuem escolaridade de 5ª série até o EF completo e que trabalham é maior em relação as demais escolaridades.

Diferentemente dos resultados apontados no quanti, na visão das alunas e alunos dos GFs, de modo geral, o tipo reprovado tem mães com escolaridade com EF incompleto, enquanto que as mães do tipo aprovado(a) apresentam escolaridade do EM ou superior.

Tipo reprovado

M: E escolaridade da mãe dele?

P22: 4ª série.

M: E do pai?

P21: O pai não estudou.

P18: 1ª série.

P?: 1º ano.

Tipo aprovado(a)

M: E a escolaridade dos pais dele?

P23: Escolaridade? Formado em faculdade.

G3, alunos, manhã

Tipo reprovado

M: Como é que é a mãe do Fernando? Qual que é a escolaridade dela na abeca de vocês?

P29: Eu acho que ela só tem o Fundamental.

P?S: É!

Tipo aprovado(a)

M: Qual seria a escolaridade da mãe da Sofia, já que ela é uma aluna muito aplicada?

P29: A mãe dela tem ensino médio completo e ela é professora.

M: E o pai?

P31: Completo.

G4, alunas, noite

Tipo reprovado

M: E a escolaridade da mãe dele, apesar dele não morar com a mãe?

P?: 4ª série.

P?: 4ª série. E a mãe dele faleceu. Para ser louco assim tem que ter acontecido alguma coisa.

Tipo aprovado(a)

M: E a escolaridade da mãe dela e do pai?

P54: 3º ano formado com faculdade.

G7, alunos, manhã

Os estudos relativos aos efeitos da trajetória escolar sobre o desempenho escolar são ainda escassos. A literatura aponta que estudar no turno noturno (Tavares et al, 2001), não ter freqüentado a pré-escola (Pazello & Almeida, 2010; Menezes-Filho & Curi, 2009) ter passado pela experiência da repetência (Luz, 2006; Luz, 2008; Gonçalves, 2008; Pereira, 2006) pode ter efeitos negativos sobre o desempenho escolar.

De acordo com o observado, para o sexo masculino, no que tange a trajetória escolar, somente o abandono da escola teve efeito sobre a reprovação na primeira série do EM (modelo 3). Mesmo assim, em direção contrária ao esperado, pois já ter abandono a escola no EF representa fator de proteção à reprovação na ordem de 45,0%.

Para o sexo feminino, não ter freqüentado à pré-escola/escolinha entre os 4 e 6 anos de idade representou um fator de risco de 86,0% a 91,0% (modelos 3 e 4, respectivamente), conforme a literatura, que aponta a importância da pré-escola no desenvolvimento cognitivo do aluno (Menezes-Filho & Curi; 2009; Pazello & Almeida, 2010). Também de acordo com a literatura, verificou-se o efeito negativo da experiência prévia de reprovação no EF sobre o desempenho escolar (Luz; 2006, Luz, 2008; Gonçalves; 2008 e Pereira; 2006). Para o sexo feminino ter sido reprovada no EF aumentam as chances de reprovação na primeira série do EM, reduzindo, no modelo 3, de 67,0% para 61,0%, no modelo 5, em relação às alunas que nunca passaram por tal experiência.

Os aspectos relativos à trajetória escolar foram discutidos, nos GFs, de forma mais ampla. O turno não foi importante para caracterizar o tipo reprovado nem o tipo aprovado(a). Em dois grupos de alunas e de alunos houve menção, que o tipo reprovado já havia sido reprovado previamente. Nos mesmos grupos de alunas referidos também foi pontuado, que o tipo reprovado havia parado de estudar.

Apesar de não abordado no quanti, no quali buscou entender o efeito dos pares sobre o comportamento dos alunos, bem como o tipo de escola (pública ou privada) e como são os professores. O tipo reprovado tinha má influência dos colegas, de certo modo, confirmando a relação dos pares como apontados em três grupos de alunas e em dois de alunos .

De modo geral, o tipo reprovado, normalmente, estuda em escolas públicas, consideradas de ruins a razoáveis, com professores do mesmo tipo e com colegas de má influência. O tipo aprovado(a), pode estudar em escola pública ou particular, mas que tenha qualidade de boa a ótima com professores nesse mesmo patamar e com colegas de boa influência. Desse modo, apesar dos

resultados quantitativos terem apontado uma pequena importância aos aspectos sobre a trajetória escolar do aluno, na visão qual alguns pontos são importantes para determinar o tipo reprovado.

Dentre os aspectos relacionados ao estilo de vida, alguns estudos apontam que a prática do esporte apresenta um fator que contribui para o bom desempenho escolar, já que estimula o desenvolvimento cognitivo (Not 1.,2010; Benefícios do Esporte na Educação, Aprendizado e Saúde). Já o uso de bebidas, drogas e muitas outras, dentre elas as substâncias psicoativas, prejudica a saúde, as habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais, conseqüentemente o desempenho escolar (Adolescência & Saúde, 2007; Anjos et al, 2012, Pechansky et al, 2004).

Para ambos os sexos, o uso de bebidas alcoólicas aumentam as chances de reprovação, na primeira série do EM, cerca de mais de duas vezes, sendo maiores os riscos para o sexo feminino. Com a inserção das variáveis de autoestima e motivação há uma certa redução nos riscos para aqueles alunos do sexo masculino, que praticam esporte e para ambos os sexos, para aqueles(as) que fazem uso de bebidas alcoólicas.

O que se observa nos resultados para os alunos na primeira série do EM é que a prática de esporte é mais vivenciada pelo sexo masculino, quase 96,0% deles faziam algum tipo de esporte na data da pesquisa, diferentemente do sexo feminino cuja a prática de esporte foi bem menor (cerca de 75,0%). Dentre os alunos do sexo masculino, que haviam sido reprovados, mais de 50,0% deles não tinham esse tipo de atividade. As chances de reprovação, para alunos do sexo masculino, que não praticavam nenhum tipo de esporte foram mais de 4 vezes comparado aos que praticavam esporte (modelos 4 e 5).

Os riscos de reprovação para aqueles que faziam uso de bebidas alcoólicas também são mais de 2 vezes em relação aos que não fazem uso de bebidas alcoólicas, para ambos os sexos, sendo ainda maiores para o sexo feminino. Para o uso de bebidas alcoólicas, dentre os reprovados do sexo feminino 17,0% faziam uso de bebidas e do sexo masculino, cerca de 35,0%.

A prática de esporte, conforme a literatura, contribui para o bom desempenho escolar e através do quanti há maiores riscos à reprovação para aqueles(as) alunos(as) que não praticavam algum tipo de esporte. Mesmo assim, segundo as alunas e alunos dos GFs, o tipo reprovado(a) praticava principalmente o futebol e o tipo aprovado(a), além do futebol, o vôlei, a natação, a academia,. Quanto ao uso de bebidas alcoólicas, não foi possível ter uma percepção nem para o tipo reprovado nem para o tipo aprovado(a).

O autoconceito é formado ao longo da vida, com base nas experiências vividas. Para o(a) aluno(a) é a forma de como ele se vê enquanto aprendiz, podendo ter um aspecto descritivo e também avaliativo de si mesmo (Mendes et al, 2012). O aluno(a) em sua vida acadêmica pode ou não encontrar aspectos motivacionais para um bom desempenho escolar. Nesse sentido, segundo Franchin & Barreto (2006), o professor tem papel importante nesse processo.

No modelo final, para os fatores relacionados ao autoconceito, vistos através do conceito auto-avaliativo das notas e a satisfação consigo mesmo, os resultados apresentaram conforme esperado para o primeiro caso, mas inesperados para o segundo. Para o sexo feminino, ter um conceito autoavaliativo de suas notas como boas é fator de proteção à reprovação na ordem de 71,0%. Para o sexo masculino ter o conceito autoavaliativo das notas como médio e boas foi fator de proteção na ordem de 61,0% e 85,0%, respectivamente.

Cabe ressaltar que a modalidade esportiva praticada pelo aluno tipo reprovado pode ser de certo modo realizada em qualquer espaço, enquanto as demais modalidades citada para o tipo aprovado(a) necessita, normalmente, de vínculo com escolas especializadas.

Diferentemente do esperado, discordar da frase “Em geral estou satisfeito comigo mesmo” reduziu as chances de reprovação, para as alunas, em 70,0% em relação à categoria de referência. Talvez, para essas alunas a não satisfação com elas mesmas as impulsiona para uma maior aplicação com os estudos ao invés de causar desestímulo.

Já o fator motivacional, expresso pela variável relativa à gostar das aulas, que indiretamente implica na postura do professor, esperava-se que fosse importante

para explicar a reprovação na primeira série do EM. Mesmo não sendo significativa no modelo logístico multivariado, para o sexo feminino, e no modelo univariado, para o sexo masculino, na visão das alunas e alunos, participantes dos GFs, esse aspecto pareceu ser muito importante para estimular o comprometimento e a dedicação nos estudos. Isso ficou claro anteriormente, quando eles destacaram como são os professores e as aulas que as alunas e alunos gostam. Em um trecho da discussão foi mencionado que a escola não precisa ser 100,0%, mas se o professor for bom os alunos ficam estimulados.

M: Vocês falaram da aula, como deveria ser. E o professor, como ele deveria ser?

P53: Igual o B. Todos sendo desse jeito aí é...

P?: Tem paciência.

M: E a escola, como ela deveria ser?

P53: Nem precisa ser escola 100% não, só os professores sendo assim já muda muita coisa.

P?: Já muda muito.

P54: Ia mudar a opinião de todo mundo sobre estudar.

P?: Os caras iam pensa mais de uma vez antes de parar.

G7, alunos, manhã

Os aspectos comportamentais também foram discutidos nos GFs. Segundo as alunas e alunos, os motivos que levaram o tipo reprovado ter sido reprovado estão relacionados ao comportamento de irresponsável perante os estudos. Desse modo, os motivos descritos são compatíveis com o perfil traçado do tipo reprovado(a).

De modo geral, o tipo reprovado(o) é visto pelas alunas e alunos como sendo alunos que atrapalham as aulas, utilizando-se de brincadeiras e bagunça. Além disso, são revoltados, conforme mencionado no grupo de alunas G4. Comportamento esse, que não condiz com uma postura de aluno comprometido com os estudos.

M: (...) Me fala das características que esse personagem tem para ser um aluno reprovado.

P29: Ele é um endiabrado. Foi você que chamou ele assim uma vez, não foi?

P?: Foi.

P32: Muito brincalhão.

P?: Rebelde

P30: *Engraçado.*
 P29: *Revoltado.*
 M: *Porque ele tomou bomba?*
 P32: *Por causa das brincadeiras, não tem interesse.*
 P31: *Vem, mas não fica dentro da sala.*
 P?: *Influência de amigos também.*
 P27: *Não faz as atividades.*

G4, alunas, noite

M: *Como é que é o Gabriel? Descreve o Gabriel.*
 P15: *Bagunceiro, conversa dentro de sala.*
 P?: *Conversa, falta, não faz nada dentro de sala.*
 P?: *Mata aula.*
 P9: *Não faz nada dentro de sala.*
 P?: *Ouve música dentro de sala.*
 M: *Porque que o Gabriel toma bomba?*
 P11: *Porque não estuda.*
 P14: *Bagunceiro.*
 P?: *Mata aula.*
 P?: *Fala muito.*

G2, alunos, noite

M: *Me fala, por favor, quais as características físicas que tem na mente de vocês para esse aluno chamado Lucas e que é um aluno reprovado.*
 P18: *Fica só mexendo no celular.*
 P20: *Não abre o caderno*
 P18: *Só fica lá na mesa.*
 P21: *Dormindo.*
 P?: *Bagunceiro.*
 M: *E porque ele tomou bomba?*
 P22: *Porque ele não quer ser nada na vida.*
 M: *Mais algum motivo?*
 P22: *Família.*
 M: *Como é que é a família?*
 P22: *A família dele é desestruturada.*
 P20: *Não incentiva ele.*

G3, alunos, manhã

Outro ponto discutido foi como os alunos que recebem a notícia de que foram reprovados se sentem. Na ótica das alunas e alunos entrevistados nos GFs, o tipo reprovado, geralmente, não se importa em tomar bomba.

M: *E como vocês acham que o Jonas se sentiu ao ser reprovado?*
 P3: *Tudo ele leva na brincadeira*
 P?: *Acho que foi mais uma vez.*
 P?: *Só mais um ano que ele vai à escola*

G1, alunas, manhã

M: E o Fernando Michael quando ficou sabendo no final do ano que ele foi reprovado, como é que ele se sentiu?

P32: Normal. Tudo de boa, só mais uma bomba.

P?: Ele fala assim “ano que vem nós estamos aí de novo”.

M: Ele já tinha sido reprovado antes?

P?S: Já.

M: Quantas bombas ele já tomou?

P?: Duas

G4, alunas, noite

M: E como é que ele se sentiu ao ser reprovado?

P?: Normal.

P51: Sentiu normal.

P?: Para ele tanto faz. Não adiantou nada.

G7, alunos, manhã

Nesse sentido, talvez diante de uma população homogênea, socialmente falando, o que diferencia é a própria conduta do aluno perante as situações vividas e a postura dos professores como agentes estimuladores do conhecimento. Perante os estudos, mesmo em condições adversas, o que parece é que os aspectos familiares, trajetória escolar não são tão importantes. Por outro lado, o querer ter bom desempenho escolar tem que partir também do próprio aluno, que com isso ter boas notas torna-se fator de proteção à reprovação escolar.

Diante dos perfis descritos para o tipo reprovado e aprovado(a), as alunas e alunos apontaram quais seriam os possíveis sonhos e como eles estarão daqui a 10 anos. De modo geral, para o tipo reprovado(a), os grupos de alunas e alunos acreditam que a profissão dos sonhos estaria ligada ao futebol, e que daqui a 10 anos eles poderão estar envolvidos com coisas ilícitas. Já o tipo aprovado(a), a profissão dos sonhos apareceu relacionada com o nível superior de ensino, e daqui a 10 anos estariam bem sucedidos. Na visão apresentada pelos alunos do grupo G3, o tipo aprovado(a) pode estar bem sucedido daqui 10 anos, porém infeliz. De acordo com a colocação do grupo, parece que ter muito dinheiro não proporciona amigos e relações amorosas verdadeiras.

Tipo reprovado

M: Esse nosso personagem, o Jonas, que ele é um aluno que está caracterizando um aluno reprovado, qual seria o maior sonho que o Jonas tem na vida?

P3: Ser jogador de futebol, goleiro.

P?: Goleiro.

M: E daqui a 10 anos como vocês imaginam que esse Jonas, que hoje é um aluno reprovado, vai ser profissionalmente?

P3: Se continuar do jeito que ele está não vai ser nada.

P?: Não vai ser nada.

Tipo aprovado(a)

P?: Qual que é o maior sonho da Aline?

P?: Ser médica.

P?: Ser aquele negócio de câncer, que trata de câncer.

P5: Oncologista.

P?: E daqui a 10 anos como vocês acham que ela vai estar profissionalmente?

P3: Uma doutora.

G1, alunas, manhã

Tipo reprovado

M: E qual que é o maior sonho do dele?

P36: Vender coxinha.

(...)

P34: Virou traficante.

M: Daqui dez anos, quando encontrarem com ele, como é que ele vai estar?

P39: Depende. Ele pode virar o dono da boca ou senão ele pode mudar de vida também.

P?: Virar crente.

P35: Igual você falou, que ele não tem namorada, mas vai que ele arruma uma mulher que mudou ele. Filhos.

P40: Ou então nós 'pode' achar ele debaixo do viaduto.

P39: É, ele pode virar mendigo também.

Tipo aprovado(a)

P?: Qual que é o maior sonho da Zumira?

P35: Ser professora.

P41: Credo!

P?: A Zumira, nós construímos o personagem que foi aprovada e ela tem um filho. Como é que ela conseguiu continuar a estudar?

P?: A mãe resolveu cuidar do filho dela para ela.

P41: O pai e a mãe 'apoiou' e cuidou do filhinho dela.

P?: Vamos concentrar aqui. qual que é a profissão do sonho da Zumira?

P?: Professora.

P?: Daqui a dez anos o que que a Zumira vai estar fazendo?

P35: Dando aula em faculdade.

G5, alunos, manhã

Em síntese, os resultados quantitativos apontaram diferenciais por sexo nos fatores associados à reprovação, na primeira série do EM. Isso ocorreu em todos os modelos, no que tange a significância da variável, a magnitude e, algumas vezes, a direção, podendo atuar como fator de risco ou como fator de proteção.

No modelo final, os riscos à reprovação, para ambos os sexos: idade de 16 anos, religião da mãe e o uso de bebida alcoólica. Somente para o sexo feminino: reprovado no EF. Para o sexo masculino: idade de 17 a 19 anos, ter outra pessoa participando da vida escolar, escolaridade da mãe, não praticar esporte. Para o sexo feminino a inserção das variáveis relativas à auto-estima e motivação – conceito autoavaliativo das notas como boas e discordar da frase “Em geral estou satisfeito comigo mesma” – fez a variável não ter freqüentado à pré-escola/escolinha entre 4 e 6 anos de idade deixar de ser significativa. No caso masculino, com o acréscimo da variável conceito autoavaliativo das notas como médio e boa fez com que as variáveis trabalho, morar com irmão(ã)s, ter outra pessoa participando da vida escolar e ter abandonado a escola deixassem de ser significativas.

Como fatores de proteção, para ambos os sexos: ter conceito autoavaliativo das notas como boas. Para o sexo feminino: não ter ninguém participando da vida escolar, ter mãe com escolaridade de quinta série até o EF completo e discordar da frase “Em geral estou satisfeito comigo mesmo”. Para o sexo masculino: ter conceito autoavaliativo das notas como médio. Para o sexo feminino a escolaridade da mãe passa a ser fator de proteção à reprovação com a adição das variáveis referentes ao autoconceito e motivação e para o sexo masculino a variável abandono no EF deixa de ser significativa (QUADRO 10).

As variáveis relativas às características demográficas tiveram seus riscos reduzidos com a inserção das variáveis de *background* familiar (modelo 2) para o sexo feminino. Para o sexo masculino ocorreram aumentos. Ao acrescentar as variáveis relativas à trajetória escolar (modelo 3) e estilo de vida (modelo 4) houve reduções nos riscos apresentados pelas variáveis relativas às características demográficas e de *background* familiar para ambos os sexos. Já quando incorporadas as variáveis de autoconceito e motivação os riscos à reprovação

relativos às características demográficas e de *background* familiar aumentaram para o sexo feminino. Para o sexo masculino houve variações, sendo que nas variáveis de características pessoais ocorreram reduções; nas de *background* familiar aumentos e reduções (religião da mãe, escolaridade da mãe) e nas de estilo de vida ocorreram reduções.

No quali foi possível fazer uma diferenciação entre as características dos(as) alunos(as) reprovados(as) e aprovados(as). O tipo reprovado(a) foi definido, na maioria dos grupos, como sendo do sexo masculino, de raça/cor negra, estar ou não trabalhando, sem religião, morando normalmente com o avó/avô ou com os pais e irmãos, com uma família que não participa da vida escolar, cuja mãe é Evangélica/crente e com escolaridade com EF incompleto. Esse aluno normalmente estuda em escola pública de qualidade razoável a ruim, com professores também nesse nível e com colegas de má influência, sendo que ele mesmo tem um comportamento indisciplinar. O tipo reprovado(a) pratica esporte, no caso o futebol e não se importa de ter sido reprovado. A profissão dos sonhos está relacionada ao futebol ou ao mundo do crime/tráfico. Poderá estar bem ou não daqui a 10 anos. (QUAD. 10).

O tipo aprovado(a) pode ser do sexo feminino ou masculino, não tem especificidade de raça/cor, pode ou não trabalhar e a religião pode ser qualquer uma. Esse tipo mora sempre com os pais e irmãos, com uma família que participa da sua vida escolar. A religião da mãe também pode ser qualquer uma, mas a escolaridade dela é normalmente EM completo ou superior. O tipo aprovado(a), pode estudar em escola pública ou particular, de qualidade boa a ótima, assim como os professores, e com colegas de boa influência. O tipo aprovado(a) também pratica esporte, podendo variar entre futebol, vôlei, natação ou academia. A profissão dos sonhos é sempre ser um profissional liberal com nível superior. Daqui à 10 anos pode estar bem de situação. (QUAD. 10).

QUADRO 10 – Tipologias do aluno Reprovado e Aprovado (a) – Grupos Focais de alunos matriculados na primeira série do EM, REE, Ribeirão das Neves (MG), 2014.

Tipo reprovado	Tipo Aprovado
Sexo masculino	Qualquer sexo
Raça/cor negra(preta, parda)	Qualquer raça/cor
Trabalha ou não	Trabalha ou não
sem religião	Qualquer religião
Mora com avó e/ou avô	Mora com os pais
Irmão(ã)s no domicílio	Irmão(ã)s no domicílio
Não participação da família na vida escolar	Sempre participação da família na vida escolar
Mãe Evangélica/crente	Mãe com qualquer religião
Mãe com escolaridade EF incompleto	Mãe com escolaridade EM ou superior
Estuda em escola pública de qualidade razoável a ruim	Estudo em escola particular ou pública de qualidade boa a ótima
Professos de qualidade razoável a ruim	Professores bons
Colegas de má influência	Colegas bons
Pratica futebol	Esportes: futebol, vôlei, natação ou academia
Não se importa com a reprovação	
Profissão dos sonhos: jogador de futebol ou mundo do crime	Quer ser um profissional liberal com nível superior
Daqui 10 anos pode estar bem ou não	Daqui 10 anos estará bem

Fonte: Grupos Focais, 2014.

Depois dos fatores associados à reprovação na primeira série do EM nas perspectivas quanti e quali, saber quais são as motivações para o fracasso escolar e como revertê-los na visão dos próprios(as) alunos(as) e também das coordenações das escolas é de grande relevância. Pois, nada melhor que a experiência deles para levantar possíveis ações, que possam ser implementadas através das várias esferas que envolvem o aluno, inclusive o poder público, no sentido de reduzir a reprovação escolar.

5.2.1 Síntese dos Resultados Quanti-Quali

Como mencionado anteriormente, o uso das metodologias de pesquisa quanti e quali foi por acreditar na complementaridade que existe entre elas, de modo que o

que não foi possível perceber no quanti pode ter sido esclarecedor com as informações do quali. Lembrando mais uma vez, que na parte quantitativa além de uma amostra pequena, seleta e podem existir possíveis erros de informação, por ser um questionário autoaplicado.

Antes de resumir os achado relativos aos fatores associados propriamente ditos é importante lembrar, que conforme a literatura aponta, o sexo masculino foi o que teve um desempenho pior com uma taxa de reprovação superior a duas vezes em relação ao sexo feminino (26,5% *vis-à-vis* a 11,0%). Também uma proporção bem mais elevada de alunos (30,7%) com distorção idade-série para o grupo de 17 a 19 anos em relação ao sexo feminino (19,3%).

Iniciando pelas características demográficas, o que se observou é que o aumento da idade, comparada aos 15 anos, representa maiores riscos à reprovação para ambos os sexos, sendo que se destacam as idades de 16 anos para o sexo feminino, e a idade entre 17 e 19 anos, para o sexo masculino. No que se refere à raça/cor, na parte quanti a variável não foi significativa no modelo univariado, mas no quali, através dos GFs, foi percebido que o tipo reprovado é caracterizado como sendo moreno, pardo, preto e negro. Já o tipo aprovado(a) como sendo branco(a). Com relação à maternidade/paternidade, para ambos os sexos a variável ter filhos não foi significativa no modelo univariado. No quanti, trabalhar foi significativo somente para o sexo masculino, impondo riscos em torno de 64,0% a 91,0% a mais de reprovação na primeira série do EM em relação aos alunos que nunca haviam trabalhado. Já no quali não foi possível perceber nenhuma norma, pois o tipo reprovado poderia ou não trabalhar.

No que se refere ao *background* familiar também é relevante mencionar que normalmente os efeitos são reduzidos quando se trata de alunos do EM comparados aos do EF o que pode ter contribuído, inclusive, para que algumas variáveis não tenham sido significativas. A variável renda, por exemplo, não foi importante para explicar a reprovação no modelo univariado nem para o sexo feminino, nem para o sexo masculino. Nesse caso, talvez esteja mais relacionado ao fato de se tratar de uma população homogênia em termos de *status* socioeconômico.

O arranjo familiar, relativo a residir com os pais no domicílio, ou com somente um deles, ou até mesmo com nenhum, também não foi significativo para ambos os sexos. Quanto a ter irmãos(ãs) no domicílio, o sexo masculino tem seus riscos de reprovação reduzidos em torno de 40,0% quando está nessa situação. No quali foi possível perceber que ambos os tipos, reprovado e aprovado, residiam com irmãos(as), mas o tipo reprovado morava ou com a avó e/ou avô, ao passo que o aprovado com os pais no domicílio. No que se refere a participação dos pais na vida escolar dos filhos, no quanti, para o sexo feminino não ter ninguém participando da vida escolar da alunas é fator de proteção à reprovação na primeira série do EM em torno de 73,0%, em relação aquelas que tem a mãe participando da sua vida escolar. Já para o sexo masculino, quando não é a mãe quem participa da vida escolar os riscos à reprovação variam entre 2,27 a 2,66 vezes maior quando essa participa.

No quali foi notório que o aluno do tipo reprovado não tem nenhuma participação da família na sua vida escolar, enquanto que o tipo aprovado essa participação é constante. Para o sexo feminino, ser filha de mães Evangélicas/crentes aumenta o risco de reprovação em cerca de 2,27 vezes em relação às filhas de mães Católicas. Para o sexo masculino, os riscos também são elevados para os filhos de mães Evangélicas/crentes, mas destaca ainda mais aqueles filho de mães sem religião, cujos riscos de reprovação variam em torno de 2 vezes mais em relação aos filhos de mães Católicas. A maior escolaridade da mãe só foi significativa para o sexo feminino no último modelo, sendo que aquelas filhas de mães com a quinta série até o EF completo tinha seus riscos de reprovação reduzidos em quase 40,0% em relação às filhas de mães com até a quarta série do EF. Já para o sexo masculino, o aumento da escolaridade das mães aumenta os riscos de reprovação na primeira série do EM em torno de 2 vezes, quando comparado aos filhos de mães com até a quarta série. Na parte quali, foi enfático que o tipo reprovado tinha mãe com baixa escolaridade, sendo EF incompleto, e o tipo aprovado com mais alta escolaridade, tendo EM ou ES.

Outro aspecto importante ao se analisar o desempenho escolar é a trajetória do aluno na escola. No quanti, para o sexo feminino, não ter freqüentado a pré-escola/escolinha entre os 4 e 6 anos de idade impôs riscos à reprovação na

primeira série do EM de 86,0% a 91,0% em relação aquelas que tiveram tal experiência. Para as alunas que já havia tido reprovação no EF os riscos de serem novamente reprovadas na primeira série do EM foi de 61,0% no último modelo. Já para o sexo masculino, ter abandonado a escola no EF foi fator de proteção à reprovação na ordem de 45,0% comparativamente aos alunos que nunca haviam abandonado a escola no EF. No quali houve menção de que o tipo reprovado teria tido experiências prévias de reprovação e também parado de estudar.

Quanto ao estilo de vida, no quanti verificou-se que para ambos os sexos fazer uso de bebidas acólicas aumentou o risco de reprovação em mais de duas vezes comparado aqueles(as) que não faziam uso dessa substância. Somente para o sexo masculino não praticar nenhum tipo de esporte aumenta os riscos de reprovação na primeira série do EM em mais de quatro vezes em relação aos alunos que praticavam algum tipo de esporte. No quali ficou muito claro que na visão das alunas e alunos o tipo reprovado na maioria das vezes praticava futebol, enquanto o tipo aprovado poderia também, entre outros esportes, praticar vôlei, natação e academia.

Por fim, quanto às associações entre autoconceito (percepção de si enquanto aprendiz) e motivação (estímulos para o aprendizado) com as chances de reprovação na primeira série do EM foi possível verificar no quanti, para ambos os sexos, que ter notas autoavaliativas como sendo boas e médias é fator de proteção à reprovação. Somente para o sexo feminino, não estar satisfeita consigo mesma age como fator de proteção à reprovação em torno de 70,0% em relação às alunas que estão satisfeitas consigo mesmas. No quali o que se percebeu foi o papel importante do professor como agente estimulador do aprendizado.

5.3 Motivações para o fracasso escolar e como revertê-lo

Tendo visto os fatores associados à reprovação na primeira série do EM, baseados numa análise quanti e quali, surge então as seguintes questões: a) quais são os motivos que levam ao fracasso escolar, nesse sentido, as razões para alunas e o alunos faltarem às aulas, serem reprovados e abandonarem a escola? b) e quais seriam as ações para reverter esse quadro?

5.3.1 Fracasso escolar na visão dos Grupos Focais e da Coordenação das escolas

O cansaço foi um dos motivos para os alunos faltar às aulas. No entanto, as razões foram diferentes, enquanto os alunos apontam o cansaço, devido ao 6º horário, as alunas apontam o trabalho. Essa visão é interessante já que, de modo geral, existe uma maior proporção de alunos que trabalham em relação às alunas. Também foi mencionado que a preguiça, a falta de interesse e professores chatos são razões para se faltar às aulas. A necessidade de olhar os irmãos para que a mãe possa trabalhar, a própria opção do aluno de trabalhar, devido ao retorno imediato para sobreviver, são situações que levam os(as) alunos(os) também a faltarem às aulas.

M: Quais são os motivos que vocês acham que o aluno tem para faltar à aula?

P31: Preguiça.

P?: Falta de interesse.

P29: Depende. Talvez cansado do serviço.

M: Cansado? Você falou...

P29: Eu ia falar isso, às vezes a pessoa trabalha e fica cansada. (...)

G4, alunas, noite

M: Me fala, quais são os motivos que um aluno tem para faltar à aula?

P22: Não querer ir à aula.

P18: Passar mal.

P23: Aulas ruins.

P21: Preguiça.

P23: Tipo, se o professor dá aula que você não gosta você finge que está passando mal, você faz alguma coisa para faltar.

P22: Professor chato.

P19: Alunos folgados.

G3, alunos, manhã

M: E quais são os motivos que levam o aluno a faltar á aula?

P58: (...) E a maioria das pessoas faltam por causa de irmão, a mãe vai trabalhar e fica olhando o irmão. Tem uma menina na minha sala, duas, uma olha o irmão para a mãe trabalhar e a outra trabalha e mora com o marido também, então não vem à aula.

P60: Tem um amigo meu, eu falei com ele assim: “Paulo, porque você não está vindo na escola?”. Ele: “Ah, estou trabalhando viajando”. Eu fale assim: “Mas você prefere trabalhar do que estudar?”. “Ah, eu prefiro”. Tipo assim, não vai na escola.

P58: “Trabalhar ganha dinheiro. Estudando eu não ganho nada”, ele falou assim.

G8, alunas, manhã

A dificuldade de custear o transporte até a escola é outro ponto colocado como motivo para faltar às aulas. A necessidade de se instituir no município de RN o “Passe Livre” para os estudantes foi mencionado em dois grupos,, que inclusive estudam na mesma escola e apontam, que muitos moram distante das escolas dependendo do transporte público.

P56: Teria que ter também aquele negócio da passagem para não (palavras incompreensíveis).

P52: Um dia o meu cartão acabou, nossa senhora, quase que eu apanho do fiscal. De ônibus eu não pago passagem. Dificilmente eu pago passagem.

P52: Um incentivo.

G7, alunos, manhã

P62: Quem morasse longe, tipo, desse um cartão para a gente poder pegar o ônibus.

P58: Por isso que a gente falta. Você viu como é que a escola está vazia?

P60: Por causa de chuva. Não tem lugar para os alunos ‘passar’.

G8, alunas, manhã

Motivos relacionados à saúde também foram pontuados em dois grupos. Os alunos do grupo G3 mencionaram, como visto acima o passar mal, já as alunas do grupo G8 especificaram o estado doloroso causado pelas cólicas menstruais, que muitas das vezes, inviabiliza a aluna a comparecer às aulas.

M: E quais são os motivos que levam o aluno a faltar à aula?

P61: Eu acho assim, não é toda vez que você falta porque passou mal que você vai ao médico, até porque no posto de saúde não vai ter para te atender.

P64: Igual mulheres, cólica.

G8, alunas, manhã

A violência, que foi mencionada como razão para alunas não saírem para se divertir e receio dos pais de deixá-las buscar entretenimento fora de casa, também interfere, na frequência do aluno(a) à escola.

M: E vocês acham essa violência interfere alguma coisa no aluno aqui dentro da escola?

P47: Interfere muito

P?S: Interfere.

M: Em que que interfere?

P48: A pessoa vai ficar com medo de vir à escola porque ameaçou ele, falou assim: "Vou te pegar na saída".

P46: Às vezes pode está tendo guerra ali, lá, aí aqui acabam as aulas.

P48: Muitas pessoas que moram lá embaixo podem estar dando tiroteio, aí muitos ficam com medo de sair porque pode morrer de bala perdida, pode tomar um tiro de acidente, pode acontecer milhares de coisas. A maioria dos tiroteios começam à noite.

G6, alunas, manhã

No que diz respeito à frequência escolar, nas escolas em que foram ouvidas as coordenações do turno da manhã (C1) e da noite (C3), verificou-se que, segundo a C1, no turno da manhã os problemas com a frequência são pequenos e, quando ocorrem, segundo a coordenação, eles tentam resgatar o aluno e se necessário acionar o Conselho Tutelar. Já no turno da noite, o problema é grande, conforme a C2, chegando a 30,0% dos alunos infrequentes. Os motivos apontados para faltar às aulas se confirmam com os mencionados pelos grupos de alunas e alunos entrevistados. Normalmente, o trabalho dificulta a frequência escolar, existem outros atrativos durante a noite como o futebol, por exemplo, pais que trabalham fora e não acompanham a vida escolar dos filhos e a dificuldade com o transporte em termos de custo e demora dos ônibus.

M: E como é que é a frequência dos meninos aqui na escola? Faltam muito?

C2: Faltam. A gente tem um problema no regular, ainda sim um problema de infrequência grande. A gente tem problemas de infrequência com os meninos.

M: Mais ou menos o percentual você saberia dizer?

C2: Mais ou menos o percentual, vamos dizer que uns 30% dos meninos.

M: Mas você está falando especificamente do turno da noite, né?

C2: Da noite. (...) À noite vem à questão do trabalho, de outros afazeres e a questão de ocupar a noite também, às vezes á noite tem outras coisas, tem futebol, tem a namorada, então eles são muito infrequentes. Acho que na faixa de uns 25%, 30% deles são bastante infrequentes.

M: Normalmente, quais são os motivos que os meninos alegam faltar às aulas?

C3: Eu acho que é a quantidade de coisas que o mundo está oferecendo para esses meninos lá fora. Eles não têm compromisso com nada, os pais dão de tudo, a facilidade de conseguir as coisas, o fato de o pai e a mãe trabalhar fora, eles falam “mãe, estou indo” e não estão vindo nada. (...)

M: E os outros que não estão nessa situação, quais são os motivos que eles alegam para faltar?

C4: Desses 85 que eu falei para você, eu tenho uns cinco nessa situação. Eu tenho aluno que falta por causa de transporte, porque nem todo dia ele tem condições de pagar o transporte, não tem condições de pagar o especial. E, assim, alunos, depoimentos de mães, que às vezes sai 5 horas da manhã e não tem muito controle do filho. Tive essa situação também.

Com relação aos motivos que levam à reprovação, segundo as alunas e alunos, a falta de interesse do próprio aluno é um dos pontos importantes. Segundo o grupo de alunas G4, os alunos não passam porque não querem mesmo, já que os professores dão todas as chances possíveis para que eles possam obter nota suficiente para serem aprovados.

M: E quais são os motivos que vocês acham que leva um aluno a ser reprovado?

P32: É muito difícil ser reprovado.

P29: Porque os professores que ajudam muito.

P?: Ajuda mesmo.

M: Ajudam como?

P28: Ficam insistindo, dando trabalho, atividade com ponto.

P27: Tem mesmo. O aluno não faz nada, mas...

P29: Tudo bem, realmente... Eu mesmo, ano passado eu tomei bomba mais por conta disso, eu faltava muito, eu ficava muito cansada e eu preferia dormir do que ir pra escola. Teve bagunça também. Eu não fazia nada na escola, eu ia na escola só para conversar, só para zoar. Tenho vários motivos.

G4, alunas, noite

M: E os motivos para o aluno tomar bomba, gente, ser reprovado, quais são?

P48: É desinteresse, não faz nada na sala, ficar brincando, falta.

G6, alunas, manhã

Segundo os alunos do grupo G2 e as alunas do grupo G8, também as faltas às aulas contribuem para que o aluno seja reprovado. Somente no grupo de alunos

G2 foi mencionado o namoro, como mais um dos motivos que levam alunas e alunos a faltarem às aulas e também serem reprovados.

P60: Os meninos também não ajudam, não colaboram. A maioria dos meninos da nossa sala não esforçam, só querem saber de brincar, matar aula, fazer zoeira. Para mim tudo isso aí é molecagem.

P58: Por isso que não aprende.

P60: Não levam nada a sério, pelo menos os da minha sala. A maioria das pessoas não levam a sério, aí o que acontece? Falam assim: "Ah, vou tomar bomba... Azar, no outro ano eu repito, no outro eu repito e no outro eu repito". Não pensam em crescer na vida. Todo mundo quer ter as coisas, mas quer ter tudo de graça, não quer esforçar para ter.

G8, alunas, manhã

P9: Eu sei que ano passado eu tomei bomba por causa de falta. Eu vinha, chegava aqui na porta e eu 'voltava para trás'.

M: Dava preguiça?

P9: Sei lá. Dava preguiça...

P11: Festa. Sexta-feira agora eu não vou nem faltar.

P14: Às vezes falta à toa, só para ficar em casa.

P16: Tem vez que a gente chega na escola e não tem quase nenhum aluno, bate aquele desânimo.

P?: Sexta-feira e a escola vaziona.

M: Quais são as razões para tomar bomba?

P11: Não estudar, não prestar atenção na aula.

P9: Falta

P?: Eu tomei bomba por causa de falta, matar aula.

P12: Geralmente os namoros também.

G2, alunos, noite

Aulas ruins, professores chatos e confusão com professores também foram mencionados nos grupos de alunos como motivos para faltar às aulas (G3) e para a reprovação escolar (G5).

M: Me fala, quais são os motivos que um aluno tem para faltar à aula?

P?: Não querer ir à aula.

P18: Passar mal.

P23: Aulas ruins.

P21: Preguiça.

P23: Tipo, se o professor dá aula que você não gosta você finge que está passando mal, você faz alguma coisa para faltar.

P22: Professor chato.

P19: Alunos folgados.

G3, alunos, noite

M: Qual outro motivo que vocês acham da reprovação?

P39: Ah, tem vez que o aluno não aguenta o professor e acaba discutindo com o professor. Depois disso aí o professor começa a pegar no pé, tipo, vai fazendo as coisas para reprovar o aluno.

M: Tem mais um motivo que vocês acham que leva o aluno a ser reprovado?

P37: Professor que não passa atividade e só fica falando. Que nem o professor lá de Geografia, só fala, fala e fala, no final da prova ninguém sabe.

P39: Bagunça.

P41: Não faz nada.

P39: Tem aluno que conversa para caramba.

G5, alunos, manhã

Os motivos mencionados pelas coordenações das escolas para a reprovação escolar no EM também foram próximos aos mencionados pelas alunas e alunos entrevistados nos grupos focais. Normalmente, a falta de participação da família, a infrequência escolar, falta de comprometimento com os estudos, o trabalho dificulta a frequência escolar e gravidez. Novidade foi a posição de um dos coordenadores que apontou que os alunos que entram na primeira série do EM tem dificuldades de adaptação, pois o número de disciplinas é muito maior que os da nona série do EF.

M: E no seu ver com relação a família, você acha que tem diferenciação em termos da família do aluno que é reprovado, a característica desse aluno?

C2: Porque, na verdade, eu ainda sim acredito que aquelas famílias que não acompanham, que não são um suporte ali, a incidência dos meninos reprovados ainda é maior, mas também acontece de famílias que dão um suporte, que dão estrutura e não obtêm a resposta. Ainda sim, no geral, os alunos que são reprovados são aqueles alunos que de repente tem uma estrutura familiar mais frágil.

(...)

M: Quais são os motivos que você acha que são maiores para reprovação aqui?

C2: Primeiro, infrequência, essa questão que eu não sei nem como falar especificamente o que que é, que eles vem para escola, na valorizam o estudo, chega no final e querem correr atrás. Mas, de repente, muitas das vezes já não há esse tempo mais. (...) A menina às vezes engravidou, processo de licença maternidade, algum menino que se posicionou na questão do trabalho, estava trabalhando e não deu, mas a gente viu que esteve aí e procurou esforçar em alguma coisa. (...)

M: Você falou comigo aquele negócio do problema do aluno do 1º ano, a reprovação você acha que é um problema no 1º ano do Ensino Médio. Porque você acha que essa série é mais problemática?

C2: Eu acho que ele vem do 8º, do 9º ano com uma carga, por exemplo... Chega no 1º ano, a carga de trabalho dele aumenta muito, ele já tem Física, ele já tem Química, então ele tem outras matérias e isso acaba gerando um impacto para ele. (...)

Quanto aos motivos que levam alunas e alunos a abandonarem a escola, muitos dos mencionados como razões para se faltar à aula e serem reprovados foram também colocados. Por exemplo, o trabalho, mais uma vez mencionado no grupo de alunas do G6 e de alunos do G2. Destaca dentre as razões para o abandono escolar que antes não foram mencionados o vício, as drogas, más companhias, a gravidez, o *bullying* e o fato de já ter sido reprovado anteriormente. Os alunos do grupo G2 e as alunas do grupo G1 citaram o uso de drogas e o vício como motivos para o abandono da escola.

M: E para abandonar a escola. Quais são os motivos que leva o aluno a sair da escola?

P47: Desinteresse puro. Porque tem gente que não quer estudar e a família não fala que tem que estudar.

P47: Ou, vai começar a fazer um trabalho para ele próprio não ficar dependendo da mãe.

P42: Tem aluno que larga a escola por causa do trabalho.

P47: Meu amigo, por exemplo, o Washington, lá do 9º ano, ele parou de estudar um ano porque ele começou a trabalhar.(...)

G6, alunas, manhã

M: razões para abandonar?

P9: Trabalho.

P12: Geralmente as pessoas abandonam a escola porque ninguém incentiva ela a ir. Tenho vários primos que abandonaram a escola porque ninguém incentiva, mãe, pai, os amigos.

P16: Tem gente que revolta também. Sei lá. Começa a andar com más companhias.

P14: Drogas, essas coisas

P16: Acha que é fodão.

G2, alunos, noite

M: E os motivos para abandonar a escola, quais vocês acham que poderiam ser?

P?: Vício.

P?: Drogas.

P8: Falta de interesse.

P?: Não conseguem entender a matéria, acham muito difícil e resolvem desistir de vez.

P?: Eu não acho isso não. Acho que é má influências.

G1, alunas, manhã

Já o fato de já ter sido reprovado e o *bullying* foi percebido somente na visão dos alunos.

M: E os motivos para o aluno abandonar a escola, sair da escola e não voltar, quais são?

P24: Preguiça.

P19: Desânimo.

P22: Irresponsabilidade.

P22: Não gostar dos alunos. Por exemplo, bullying.

G3, alunos, manhã

M: E para abandonar a escola, quais são os motivos eu vocês acham?

P34: Tomar duas bombas

P40: Desanima.

P39: Começa a desanimar. Porque 'vai' vindo aí os alunos pequenos e vai ficar na sala deles?

P40: Aí os meninos sofrem bullying e falam que é nós.

P39: Aqui tinha que ter EJA também.

G5, alunos, manhã

A gravidez também foi colocada tanto pelas alunas quanto pelos alunos como motivo para o abandono da escola. Depois que o bebê nasce, normalmente, as alunas param de estudar e as que prosseguem nos estudos conseguem somente através do apoio familiar.

P60: Ficou grávida e preferiu abandonar a escola. Então o que faz é assim, a menina que engravida, o menino que vai trabalhar, às vezes nem quer estudar mais, por molecagem mesmo.

M: Então leva a abandonar a escola. Seria isso.

P60: Abandonar a escola. Não todos. Poucos. Pelo menos aqui na escola são poucos.

M: Você falou de gravidez. Acontece muito aqui na escola?

P60: Na minha outra escola tinham cinco meninas grávidas. Na minha sala eram duas.

P58: No ano passado tinham acho que 22 meninas grávidas.

M: E quando nasce o neném, normalmente elas continuam?

P?: Aí é difícil.

G8, alunas, manhã

(...)

M: E trabalha para que, esse mais humilde?

P56: Para ajudar a família, a maioria das vezes.

P54: Tipo, se a família passa dificuldade.

P52: Para ajudar a família, porque muitas vezes o pai e a mãe não trabalham.

M: E as meninas, quais são os motivos que elas abandonam?

P52: Ah, não, aí é safadeza.

P54: Gravidez.

P53: É falta de vergonha na cara.

M: A maioria abandonava ou tinha algumas que continuavam?

P56: Algumas voltavam depois da gravidez.

M: E as que voltavam, como elas continuavam a estudar? Como que elas conseguiam? Como é que ficava o filho?

(...)P?: Ficava com a parentela dela.

P54: Com a mãe dela.

P52: É igual um amigo meu, o Pedrinho, o Pedrinho e a namorada dele, ele tem 18 anos e ela tem 17. Ela teve um filho dele o ano passado. Ele trabalha na sorveteria. Nas folgas dele, de manhã ele fica com a menina dele e ela vai estudar. É tranquilo.

G7, alunos, manhã

Assim como na reprovação os motivos para o abandono escolar também são muito parecidos aos mencionados pelos GFs. A gravidez, a infrequencia escolar, a falta de estrutura familiar, o trabalho, a distorção idade-série, a falta de interesse. Foi pontuado por das uma das coordenações, que o abandono e a evasão escolar é maior para os alunos do que para as alunas, e os motivos também são diferentes. Enquanto para os alunos o motivo principal é o trabalho, para as alunas é a falta de compromisso. Mais uma vez, aquelas que continuam a estudar depois de terem seus filhos só é possível com o suporte familiar e a motivação passa pela necessidade de melhor inserção no mercado de trabalho para poder sustentar os filhos.

M: Ao longo desses 20 anos que você tem percebido a questão da gravidez, você acha que está diminuindo, está aumentando?

C1: Deixa eu te falar, nem uma coisa nem outra. eu acho que acontece uns quatro, cinco casos.

M: Mais no Ensino Médio?

C1: Nada, é no Ensino Fundamental. Todas elas muito desestruturadas, muito. (...)

M: Tem algum motivo que você acha que é mais específico, que mais representa o abandono escolar quando tem?

C1: Essa menina da gravidez, essa menina que fugiu (...). O resto é isso, o pai e a mãe, ou mora com a avó e fica desinteressado. Não temos muitos casos. Graças a Deus não temos.

M: E, assim, fora essa questão do EJA, você vê algum motivo a mais para o abandono, que você tem percebido?

C2: A questão do trabalho acaba sempre influenciando, às vezes por necessidade mesmo. Às vezes por aquela coisa dele começar a trabalhar e

ganhar um dinheiro, de repente; “Ah, não, agora eu vou priorizar o trabalho, não vou estudar”. Então acaba que a questão do trabalho, ela sempre influencia. Acho que especificamente é essa.

M: (...) Você acha que o aluno que (palavra incompreensível) idade/série, a possibilidade dele de abandonar é maior?

C2: É maior, com certeza. Mas ainda sim acredito que, por exemplo, a evasão, o abandono de meninos é maior que o de meninas.

M: Os motivos são diferentes?

C2: As meninas... O trabalho acaba afetando os dois, mas os meninos muito mais, às vezes por ser o arrimo de família ou alguma coisa nesse sentido (...). As meninas, às vezes, deixam de vir por conta do trabalho, mas ainda sim é bem menor que a dos meninos. Às vezes um descaso com o estudo, a falta de interesse mesmo. A questão familiar também eu acho que faz muita diferença.

M: Você tem observado se essas que tem engravidado, elas tem tentado se manter na escola?

C2: Tem. Elas vêm até o momento que elas conseguem vir, depois saem e retornam. Até que elas não estão evadindo pós-gravidez não. Acho que o pai ajuda, a mãe ajuda e elas crescem. De repente esse processo as faz amadurecer um pouco e ver a questão do estudo, da falta que isso vai fazer para frente, ainda mais com filho. Elas voltam. Elas não estão evadindo não.

M: E no caso do abandono escolar, como é que é o abandono escolar aqui na escola? Acontece?

C3: Acontece. Acontece de menino ficar faltoso demais, se acionar o Conselho Tutelar não adianta, pai e mãe não adianta. Acontece abandono demais.

M: E quais são os motivos para esse abandono?

C3: Ou falta, ou o pai e a mãe não estão sabendo que eles não estão vindo á aula, ou falta de interesse mesmo.

M: A questão da gravidez, tem motivo do abandono por isso?

C3: Tem.

M: E têm meninas que engravidam, tem filhos e continuam a estudar aqui na escola?

C3: É raro.

M: E quando isso acontece, o que você acha que está por trás, que faz com que elas continuem?

C3: Eu acho, minha filha, que é o fato de ver que se não trabalhar, se não estudar aí que o bicho vai pegar mesmo.

C4: A evasão... Teve caso de evasão sim esse ano, mas eu não sei te falar quantos.

M: os motivos você sabe?

C4: O motivo é aquilo mesmo que eu te falei, o trabalho(...)

Os motivos apontados para pelos grupos focais e pelas coordenações para o fracasso escolar, entendido como infrequencia, reprovação e abandono escolar foram muito parecidos aos colocados pelos grupos focais.

As motivações para se faltar à aula, ser reprovado e abandonar a escola muitas vezes são as mesmas. Para faltar às aulas, nos grupos de alunas e alunos, foram mencionados como motivos a preguiça, a falta de interesse do aluno, o cansaço, o problema com transporte e a saúde. Somente no grupo de alunas foi colocada a questão da violência dentro e fora da escola. As coordenações apontaram como motivos o trabalho, outros atrativos, dificuldade com o transporte.

Como motivações para a reprovação, alunas e alunos mencionaram novamente a falta de interesse do próprio aluno e a infrequencia escolar. Apenas os alunos apontaram o namoro, aulas ruins e problemas com professores como pontos que contribuem também para a reprovação escolar. Para as coordenações as razões são a falta de participação da família, a infrequencia escolar, falta de comprometimento com os estudos, dificuldade de adaptação na primeira série do EM, trabalho e gravidez. Segundo os coordenadores a reprovação causa desânimo, baixa autoestima, podendo levar ao abandono escolar ou vão para o EJA.

Também para as alunas e alunos o vício/drogas, o trabalho e a gravidez são pontos que levam ao abandono escolar, sendo que a gravidez atinge mais a aluna. Somente um grupo de alunos levantou que o *bullying* pode levar ao abandono escolar. Na visão das coordenações das escolas as motivações para o abandono escolar são a gravidez, a infrequencia escolar, a falta de estrutura familiar, o trabalho, a distorção idade-série, a falta de interesse.

O quadro síntese com as palavras chaves para as motivações para o fracasso escolar na visão das alunas e alunos pode ser visto no QUAD. A9, Anexo 8.

5.3.1.2 Como reverter o fracasso escolar?

Para reverter a situação de fracasso escolar o que é preciso na visão das alunas, dos alunos e dos coordenadores das escolas?

Alunas e alunos percebem, de modo geral, que a direção da escola deve ter um melhor acompanhamento, impondo mais disciplina aos alunos(as) e participando de forma mais ativa na vida deles. Inclusive, no grupo de alunas G4, foi mencionado a necessidade de se ter um membro do Estado que desse aulas para aqueles alunos(as), que normalmente, se envolvem em conflitos e perturbam muito as aulas, dificultando aqueles que querem aprender. Além disso, mencionam a necessidade da escola aplicar bomba para os alunos que não tem um aproveitamento condizente, justamente para que os alunos passem a ter mais interesse em aprender.

M: E tem mais alguma coisa que vocês lembram de importante para os alunos terem um bom desempenho na escola, acabar com essa bomba?

P56: Eu acho que a diretoria da escola deveria ser mais presente. O J aqui da escola, ele é o diretor, ele é como se fosse o Papai Noel, a gente vez ele uma vez no ano. Raramente(...)

(...)

P56: Tem outra diretora aqui na escola, ela está afastada por motivo de gravidez.

P54: Ela que comanda a escola toda.

P56: Ela tem moral.

(...)

P56: Ela é mais rígida.

P54: Ela trata bem, mas é mais firme.

(...)

G7, alunos, manhã

M: Gente, o que vocês acham quais são os motivos para o sucesso escolar, ter um bom desempenho escolar?

P20: Diretoria escutar mais o aluno.

P22: Disciplina.

P18: Ser mais severa.

M: O que que vocês acham que a família precisa fazer para poder estimular o aluno ter um desempenho bom na escola?

P22: A primeira coisa é a educação. Se uma família der educação para a pessoa, se a família der educação para os seus filhos, os filhos vão ser alguma coisa na vida.

M: E o próprio aluno, o que o próprio aluno pode fazer para ter um bom desempenho?

P23: Atenção na aula.

P21: Levar a sério.

P18: Parar de fazer bagunça

P20: Respeitar o professor.

G3, alunos, manhã

P27: Eu acho que tinha que ter mais gente olhando nas salas se o aluno está interessado mesmo, se não tiver, tirar da escola.

P30: Ter coisas novas.

P32: Eu acho que esses alunos que não estão na escola específica, mas uma sala que tivesse alguém importante do Estado que desse aulas para eles para não atrapalhar os outros alunos. Eu acho isso errado, não ter bomba, porque se os alunos já são assim, já sabem que não dá bomba, se não tem bomba, acabou o estudo.

G4, alunas, noite

Outro ponto mencionado, pelas alunas e alunos, foi a necessidade que eles sentem da escola promover atividades como excursões e palestras, que seria uma forma mais prazerosa de se aprender. Os temas levantados para as palestras foram sexualidade/gravidez, mercado de trabalho, justamente o que eles vivenciam no seu dia a dia. Nesse sentido, no grupo de alunas G8, foi pontuado que as excursões deveriam ser financiadas pelo governo, pois o custeio pelas famílias dos alunos(as) é difícil.

M: O que mais teria que ter nessa escola?

P60: Professores menos ficarem faltando.

P58: Menos grossos.

P61: Fazer o aluno ficar com vontade de ter aula.

P64: Palestras.

M: Palestras sobre o que?

P58: Gravidez, gente. Está precisando de incentivo aí.

P?: O mercado de trabalho também podia ter.

P60: Excursões. Eu acho que deveria ter muitas excursões.

(...)

P61: O Governo devia cobrir também porque é caro. Eu não tenho condição de ficar pagando caro não.

(...)

G8, alunas, manhã

P9: Ter umas aulas com vídeo também.

P10: Tem que ter mais palestras na escola também.

M: Que tipo de palestra, P10?

P10: Palestra explicativa, porque explicando talvez os meninos 'tendem' a estudar.

M: Palestra de que tipo? Que tema?

P?: Ter aula ao ar livre.

P11: Para mim tinha que ter a palestra de sexo porque as meninas estão engravidando rápido demais.

G2, alunos, noite

P?: Compreende tudo, quer fazer você participar de atrações, te levar para fazer excursões para apresentar alguma coisa que ensaiou com a gente.

P30: Faz palestras.

P29: Eu acho que o pessoal gosta mais da aula dele por conta das dinâmicas, das brincadeiras, das coisas que ele faz.

P29: É porque nas aulas dele às vezes ele coloca uma música, a gente vai conversando e nem parece que ele está dando uma aula. (...) Ele conseguiu dar uma aula inteira e nem parecia que era uma aula. Eu mesma não percebi que eu estava numa aula e eu aprendi.

P30: Ter coisas novas na escola para ter mais interesse. Tipo, uma excursão para incentivar a gente a estudar; usar a sala de informática; ter mais aula de Comunicação Aplicada, porque aula de Comunicação Aplicada todo mundo envolve lá. Ter coisas diferentes nas aulas, porque só ficar escrevendo texto no quadro e explicando também...

G4, alunas, noite

Com relação aos professores, também as alunas e alunos apontaram a necessidade de aulas mais dinâmicas e interativas. Aulas utilizando outros meios, que não somente o quadro como, por exemplo, aulas com vídeo e aulas em salas de informática. A necessidade de livros para todos os alunos foi levantada pelo grupo de alunas G8, que demonstrou a dificuldade de acompanhamento das aulas por ter que copiar tudo o que é colocado no quadro.

M: Quais são os motivos ou estímulo que vocês acham que os alunos podem ter para ter sucesso na escola? O que vocês acham que faz estimular o aluno?

P8: Aula diferenciada.

P7: Tinha dinâmica, brincadeiras, mas tudo dentro da matéria. Todo mundo gostava dela. Ela teve que sair da escola.

G1, alunas, manhã

M: Então vocês me falaram o motivo para poder ter um sucesso bacana na escola (...). Tem mais alguma coisa que faz o aluno ter um bom desempenho escolar?

P58: Se tivesse material direito, né? Porque livro é emprestado. Eles vêm aqui e pegam o livro, você tem 50 minutos para copiar o que você quer. (...)

P58: Quando os professores passam filme relacionado à matéria, História mesmo, eu fala dos caras lá... Como é que é?

P60: Eu acho legal quando acontece isso, eu acho bem legal. Todo mundo fica interessado “nossa, aquele filme, isso, isso e aquilo”. Mas quando os professores passam as matérias, isso aí faz a aula ser muito chata, ninguém quer.

G8, alunas, manhã

Quanto à família, foi unânime a importância do acompanhamento familiar, dando apoio, cobrando, participando de reuniões. No caso das alunas, foi pontuado a

importância da educação desde pequeno (G1), da família ser mais rigorosa e unida (G4), do incentivo a partir da gratificação (G6) e também da família se preocupar com o material escolar (G8).

M: E o quê que vocês acham que uma família pode ajudar para ter um estímulo maior para o seu filho ter sucesso escolar?

P7: Educar desde pequeno. Agora eu acho que não adianta mais não.

P8: Não deixar jogado.

P?: Tem que estar participando da vida escolar do filho.

P5: Eu acho que conversar bastante com o filho. Isso ajuda bastante. Meus pais conversam.

P2: Reunião de pais.

P3: Ela faz muita reunião, só que os que precisam mesmo vir não vem.

G1, alunas, manhã

M: E quais são os motivos que levam o aluno a ter um bom desempenho na escola, ter notas boas?

P?: Estudar muito.

P46: A família também interfere, porque se tira nota ruim, ou deixa de castigo ou tira o que você gosta. E também para agradar “está vendo como é que eu estou indo na escola?”.

G6, alunas, manhã

M: Como que a família deve ser para o aluno ter um bom desempenho e acabar com esse negócio de bomba?

P56: Deve ser presente, tem que pegar no pé mesmo.

P52: Tem que ficar no pé.

P50: Todo dia pedi o caderno para ver.

P?: Tem que estar ali todo dia pai e mãe.

G7, alunos, manhã

Alunas e alunos apontam a importância do próprio(a) aluno(a) querer ter sucesso na vida escola, e para isso, tem que se dedicar, como apontam as alunas do grupo G4. A necessidade do(a) aluno(a) ter respeito com o professor foi pontuada somente pelo grupo de alunos G3.

M: Quais são os estímulos que vocês acham que o aluno tem que ter para ter um bom desempenho escolar?

P30: Família.

P32: O professor pegar no pé, ensinar.

P31: A pessoa tem que ter força de vontade também de poder aprender.

P27: Porque tem menino que é assim, chega na recuperação e quer correr atrás, aí o professor dá ele a recuperação mais fácil que tem e não faz, vai enrolando, enrolando, e na hora última hora vai pedir ajuda. Você vai

ajudar a pessoa quer praticamente que você faça o exercício para ela. Aí não dá, fica fácil demais.

G4, alunas, noite

M: E o quê que precisa para ser um bom aluno?

P15: Dedicação. Muita dedicação.

P13: Calar a boca dentro de sala e prestar atenção.

G2, alunos, noite

M: Quais são os estímulos ou quais são os motivos que levam o aluno a ter sucesso na escola, a ter um bom desempenho, tirar nota boa?

P35: Família, né.

P39: A família apoia o menino a estudar. (...)

M: E o aluno?

P39: Tem que estudar, fazer as coisas aí.

G5, alunos, manhã

M: E o próprio aluno, como é que ele tem que ser?

P?: Ele tem que pegar mais firme.

P53: Tem que esforçar.

G7, alunos, manhã

Também foram mencionados, nos grupos de alunas e alunos, a necessidade de iniciativas do governo para incentivar o(a) aluno(a) e contribuir para um melhor desempenho escolar como, por exemplo, o programa Poupança Jovem.

M: Acabar com a bomba. Ninguém mais vai tomar bomba, mas vamos fazer um Programa que faça com que os alunos tenham um bom desempenho. Então o que que gente vai fazer?

P?: Acho que já tem o Poupança Jovem.

G1, alunas, manhã

M: Agora a gente vai fazer uma brincadeira aqui. Nós vamos montar uma equipe que vai trabalhar no Governo do Estado de Minas. Nós temos a missão de fazer um programa que elimine a bimba nas escolas, mas de tal forma que os alunos todos vão passar a ter um ótimo desempenho. O que esse programa deve ter?

P48: Dinheiro, porque todos os alunos do 1º ano estão interessados no dinheiro.

M: Dinheiro como?

P42: Do Poupança Jovem.

P44: Nem todos.

P?: Nem todos podem participar.

G6, alunas, manhã

M: E o que mais que tem que fazer para o aluno não tomar bomba? A gente já viu que tem que ter aula bacana, tem que ter palestra.

P9: Tem que ter esforço do aluno também.

M: E como é que a gente pode fazer um programa que possa incentivar o aluno a se esforçar?

P13: Aqui já tem, por exemplo, o Poupança Jovem.

G2, alunos, noite

Nas visões apresentadas pelas direções das escolas as maneiras para reverter o quadro de fracasso escolar são várias e algumas delas muito similares as colocadas pelos grupos focais. Na esfera escolar, o próprio empenho da escola em tentar aproximar as famílias da escola, ter um profissional designado pelo estado para acompanhar os problemas dos alunos enfrentados no dia-a-dia e fazer intervenções, desenvolver projetos que ampliem a visão dos alunos, a adoção da Escola Integral - possibilita um maior número de atividades como excursões - aulas mais dinâmicas e com maior participação dos alunos. Foi mencionado também o desejo pela volta da reprovação, atenção pelo Estado com mais verba, planejamento, melhoria dos salários dos professores.

M: Só uma última pergunta agora. (...) Mas você acha que tem alguma coisa que poderia ser feito ou você acha que o que está sendo feito aqui já é o bastante?

C1: Eu acho que incentivar mais e a gente tentar mais. Eu acho que a gente ainda pode tentar mais um pouco mostrar para a família. (...). Então eu acho que você tem que fazer tudo, mas dar de mão beijada também não pode acontecer, porque senão ele não vai crescer nunca, (...).

M: Tem alguma coisa diferente que você gostaria de fazer na escola com relação até a questão da reprovação mesmo e que você não pode fazer?

C2: Com o passar do tempo eu percebi que a reprovação não é o caminho, (...) O que a gente procura cada dia mais é desenvolver os projetos que a gente costuma fazer mesmo, de tentar mostrar para os meninos o quanto o mundo é grande, para ele não ter essa questão de ficar restrito ao bairro, ao trabalho dele, à escola, que ele tem outras possibilidades.

M: E se você fosse elaborar um programa (...) que o aluno tivesse um bom desempenho e fosse uma coisa natural nas escolas, o que você acha?

C2: Um projeto de acompanhamento de um profissional específico para acompanhar isso. No dia a dia, ou (...)estar acompanhando ele e observando quais são os problemas. (...) Não estou falando só da questão da nota, mas o resgate dos problemas que ele vem sofrendo, a avalanche de coisas que acontecem na vida dele nesse período de pré-adolescência, adolescência. (...).

M: E se você fosse fazer um programa que você fosse eliminar o baixo desempenho, não vou falar bomba porque no caso do Estado evita-se o máximo ter bomba, o que você faria?

C3: Escola Integral. (...) Porque quando você faz uma coisa diferente com eles, quando você sai para uma excursão com eles, (...) dentro da escola, ou um sarau, uma festa, uma feira de cultura, eles adoram. Uma aula diferenciada eles adoram.

M: Mais alguma coisa que você acha que motivaria esses alunos?

C3: Escolas melhores, igual eu falei; com mais programas. Por exemplo, quando tem o campeonato de futebol, o campeonato para as meninas, eles adoram esse tipo de coisa.

M: E o que você sugeria para mudar que você acha que iria funcionar?

C3: Reprovação, maior empenho do Estado, mais verba, mais comprometimento, escolas mais planejadas, um monte de coisas.

M: E em termos dos professores, você acha que deveria ter alguma mudança? Como é que seria isso?

C3: Na realidade, e isso aqui é opinião pessoal (...). O salário é tão baixo que eles trabalham dois, três turnos. Eu tenho professor que trabalha em quatro escolas. Como é que você faz? Me explica como que o professor entra na sala, qual tempo que ele vai arrumar para planejar uma aula (palavras incompreensíveis)?

M: Se você fosse fazer parte de um programa do Governo para poder eliminar a bomba, (...) o que você acha que poderia mudar ou acrescentar nas escolas?

C4: Tinha que ter uma aula mais dinâmica, mais participativa por parte deles. Hoje, às vezes a escola fala uma língua e lá fora fala outra língua. Um dos maiores problemas que eu enfrento aqui é o celular dentro da sala de aula(...)Tem professores já querendo aposentar, às vezes não compreende muito bem essa transformação desses adolescentes, e às vezes até o domínio mesmo que eu percebo. Eu também não tenho o domínio total de um computador.

Com relação à infraestrutura a posição das coordenações, algumas vezes, foram contrárias as dos alunos participantes dos grupos focais. Em algumas escolas onde foram realizados grupos focais, alunas e alunos se queixaram da subutilização, principalmente, da sala de informática. Já os coordenadores colocaram que as salas de informáticas são efetivamente utilizadas. Somente uma coordenação assumiu essa deficiência. Também foi pontuada a necessidade de salas de vídeo.

M: E com relação à escola especificamente, questão de infraestrutura, de professores, tem alguma coisa que você gostaria de fazer?

C2: Isso aí eu confesso que a escola não deixa nada a desejar 'a nível de' estrutura e a nível de profissionais.

C2: A sala de informática para a escola, ela funciona. Se o professor quiser fazer uma atividade na sala de informática ela funciona, mas ainda é pouco pela demanda do número de alunos que tem. (...)

C3: Aqui falta uma sala de vídeo boa, mais uma quadra, falta curso para esses meninos. Falta um monte de coisa.

M: Sala de informática tem?

C3: Tem.

M: E é usada?

C3: É usada.

M: Especificamente na sua escola você acha que deveria mudar alguma coisa para poder ajudar esses meninos a ter um bom desempenho?

C4: Uma adequação visando maior participação deles, com certeza não só na minha, mas o resultado seria bem mais...

M: De infraestrutura você acha que teria alguma coisa que poderia melhorar?

C4: A questão mesmo da adequação dessa tecnologia que eu estou falando.

M: Então seria ter a sala de informática? Vocês tem sala de informática aqui?

C4: Tem, mas eu nem sei quantos computadores tem funcionando. A professora de Tecnologia da Informação, ela já foi lá, já olhou, e ela falou: "C4, eu tenho condições de atender, acho que quatro meninos ou cinco de cada vez". É pouco.

Em uma das coordenações foi enfatizada a necessidade da maior participação dos pais não somente em reuniões, mas também no incentivando aos filhos a um maior empenho, mostrando as possibilidades de futuro.

M: E tem relação a presença dos pais com os alunos que são mais produtivos ou não?

C2: Tem! Aqueles que a gente sabe que... Vamos usar um termômetro a reunião de pais. Aqueles que estão na reunião, os pais que estão na reunião, são dos alunos bons. Aqueles que realmente a gente precisa que venha para a gente conversar, para a gente pontuar alguma coisa, eles acabam não vindo. Só vem quando solicitado, quando o filho acaba sendo reprovado ou alguma situação específica na escola.

M: E para você qual que seria o perfil ideal para o aluno ter um sucesso escolar, um desempenho escolar?

C2: Empenho. Porque, como eu falei, o professor está aí, ajuda, facilita, instrui, mais do que facilitar, ele mostra o caminho, está lá para mostrar todo aquilo que ele tem. (...) Então o aluno que busca, que empenha, que valoriza a questão do estudo é o aluno que vai obter sucesso.

M: E a família desse aluno, como é que você acha que deveria se portar?

C2: Elas ainda acompanham, mas eu acho que elas poderiam acompanhar mais. (...)

M: E esse acompanhar mais tem alguma coisa específica que você acha...

C2: Seria na questão tanto da escola específica quanto da questão de mostrar também em casa, fora de casa a questão da valorização do estudo, que é um bom caminho, conversar e perguntar da questão da vontade de fazer uma faculdade, de crescer; (...) Unir a questão do trabalho e do estudo, não deixar só um ou outro. Acho que os dois são saudáveis. Em primeiro lugar o estudo: "Vamos estudar, você vai ter a vida inteira para trabalhar".

A partir do exposto, de modo geral, no olhar das alunas e alunos, para que se alcance um bom desempenho escolar deve haver um envolvimento da escola, do professor, da família e é claro do próprio aluno. Os destaques foram para a postura mais rígida da escola, a apresentação mais interativa/dinâmica das aulas pelos professores, novas formas de levar o aprendizado aos alunos(as), como, por exemplo, excursões e palestras. Por fim, uma melhor infraestrutura das escolas. O quadro síntese para as motivações para o bom desempenho escolar pode ser visto no QUAD. A10, Anexo 8.

Nas visões apresentadas pelas coordenações das escolas muitas mudanças precisam ser feitas para mudar o quadro do fracasso escolar e os posicionamentos são diversos. As principais colocações foram que o Estado deveria implantar a Escola Integral, a designação de um profissional que acompanhe os problemas no cotidiano escolar e que tivesse a capacitação para intervir, a volta da reprovação escolar, um maior planejamento voltado para as escolas e uma melhoria salarial para os professores. No âmbito da própria escola, seria um maior empenho para aproximar as famílias, desenvolvimento de projetos que ampliem a visão dos alunos, necessidade de salas de vídeo. Na esfera familiar, uma participação efetiva da família, tanto no acompanhamento escolar, como no incentivo de crescimento dos seus filhos. Também uma aula mais dinâmica com maior participação dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese foi investigar quais são os fatores associados à reprovação escolar de alunas e alunos, com idades entre 15 e 19 anos, matriculados na primeira série do EM de escolas da REE do município de Ribeirão das Neves, MG. Além disso, buscou-se entender quais são as motivações para o fracasso escolar e como mudar esse quadro, tanto na visão das alunas e alunos, quanto no ponto de vista das coordenações das escolas.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas as metodologias quantitativa e qualitativa (*mixed methods*). Os dados quantitativos vêm da Pesquisa Jovem, pareados com as informações do Censo Escolar, ambos referentes ao ano de 2008. Já os dados qualitativos são oriundos de 8 grupos focais, feitos com alunas e alunos matriculados na primeira série do EM, e entrevistas semi-estruturadas realizadas com algumas coordenadoras, ambos realizados em escolas do município de Ribeirão das Neves em 2014.

Para entender como as características individuais e de *background* familiar se relacionam com a reprovação escolar, a compreensão do meio em que os jovens vivem se faz necessária. Tanto as alunas quanto os alunos são cidadãos que se sentem marcados pela discriminação por serem moradores de Ribeirão das Neves, local que oferece poucas possibilidades em todas as áreas da vida. Questões relacionadas à falta de infraestrutura básica são recorrentemente mencionadas, assim como a falta de oportunidades de emprego. Há, ainda, poucas opções de lazer, principalmente, para as alunas, cujos pais justificam não deixá-las sair de casa devido a violência da região.

Alunas e alunos têm a noção da importância do estudo e acreditam ou desejam concluir o EM e entrar na faculdade, com o intuito de uma inserção no mercado de trabalho com melhor remuneração. Demonstram saber que, para isso, o esforço do estudo é necessário. Na vivência do dia a dia desses jovens, as dificuldades de infraestrutura estão também dentro das escolas. A violência é constante e de difícil resolução pela direção das escolas, assim como questões

relativas ao *bullying*. A fragilidade da direção das escolas diante desses problemas perpetua a violência dentro, e conseqüentemente, fora delas.

No aspecto curricular, parece que o objetivo do sexto horário, que é o de oferecer um aprendizado mais amplo, passando por áreas que poderiam estimular os alunos a buscarem novos horizontes, após completarem o EM, não foi atingido. A maioria dos jovens aponta que o sexto horário não é produtivo. As aulas são ministradas por professores que não têm a qualificação adequada para a disciplina e muitas vezes não apresentam conteúdo durante o horário da aula. A subutilização das salas de informática e bibliotecas é geral nas escolas. Uma mudança nesse aspecto poderia dinamizar as aulas de algumas disciplinas e atrair mais os alunos para os conteúdos, pois o mundo de hoje é informatizado e essa geração está cada vez mais atenta às mudanças e sempre querendo novidades. Conciliar a necessidade do aprendizado dos conteúdos clássicos com as novas tecnologias poderia ser um modo de aumentar o interesse pelo estudo e o seu próprio desempenho escolar. Outro aspecto importante é repensar o que significa aumentar a carga horária de estudo, principalmente para alunos do EM e o retorno no aprendizado/desempenho. Parece que não são mais horas na escola que acrescenta conhecimento, mas a qualidade dessa horas passadas em sala de aula.

A partir da noção do contexto em que vivem as alunas e alunos da primeira série do EM e das visões deles e das coordenações das escolas sobre o fracasso escolar, tornam mais reveladores e/ou intrigantes os resultados quantitativos, referentes aos fatores associados à reprovação escolar, principalmente para algumas situações que não se apresentaram conforme apontadas pela literatura, talvez devido à seletividade da amostra.

O melhor desempenho escolar para as alunas em relação aos alunos, muito referenciado na literatura, também foi encontrado para estudantes matriculados na primeira série do EM das escolas da REE do município de RN, em 2008. Naquele ano, cerca de 25,8% dos alunos haviam sido reprovados, comparados a 10,2% das alunas. De fato, a visão geral das alunas e dos alunos participantes dos GFs é que o sexo masculino seria a representação mais adequada do aluno(a) reprovado(a). Também foi possível perceber, nas colocações dos

coordenadores das escolas, uma visão de que a aluna é mais dedicada que o aluno e que o fracasso escolar incide mais sobre eles. Nesse sentido, políticas voltadas ao aluno do sexo masculino seriam necessárias, a fim de oferecer a eles mais oportunidades de completar o EM com êxito.

Na literatura, a idade mais avançada aparece como fator de risco para o desempenho escolar. Os resultados para o município de RN apontam para a mesma direção, uma vez que há maiores chances de reprovação entre alunos e alunas com distorção idade-série.

Diferentemente dos trabalhos que abordam o desempenho escolar como sendo pior para os alunos de raça/cor não branca, os resultados não mostraram associação entre raça/cor e reprovação no primeiro ano do EM. Já na percepção das alunas e dos alunos, o tipo reprovado é negro, enquanto o tipo aprovado pode ser de qualquer raça/cor. Portanto, o imaginário dos jovens ainda associa o negro a uma situação de desvantagem educacional, apesar dos dados quantitativos se mostrarem distintos.

A literatura aponta que ter filho pode ser fator de risco para o desempenho escolar, principalmente para o sexo feminino, também não apareceu nos resultados quantitativos, provavelmente pelo pequeno número de casos - apenas 2,0% das alunas e 1,3% dos alunos tinham filhos. Nos GFs, as experiências relatadas apontam que essa relação é, de fato, mais frequente para as alunas, as quais, muitas vezes deixam de frequentar a escola durante a gravidez, por vergonha e, após o nascimento do bebê, por ter que cuidar dele. A maternidade também foi considerada motivo para o fracasso escolar pela coordenação das escolas visitadas. Do mesmo modo como indicado na literatura, os grupos focais e a coordenação das escolas apontam que a jovem mãe só consegue prosseguir nos estudos quando tem um suporte familiar. A vontade que a jovem mãe tem de concluir o EM vem do desejo de poder suprir as necessidades de seus filhos.

Com relação ao fato do(a) aluno(a) trabalhar, muitos estudos apontam que essa situação pode interferir de forma negativa sobre o desempenho escolar. Os dados da Pesquisa Jovem revelam que somente entre alunos do sexo masculino as chances de reprovação na primeira série foram maiores para aqueles que

trabalhavam, se comparadas às dos alunos que nunca haviam trabalhado. Já as entrevistas com as coordenações das escolas e os GFs apontaram que, no nível do imaginário, a relação entre trabalho e reprovação existem. Na tipologia criada nos GFs e nas entrevistas com as coordenações das escolas, trabalhar pode levar ao abandono da escola, principalmente quando o jovem vê o trabalho como forma de sobreviver. As razões para trabalhar são as mesmas relatadas em vários estudos que abordam essa temática – desejo de independência financeira e necessidade de ajudar a família. Mesmo com a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, também foram apontadas situações nas quais alunos que trabalham acabam tendo melhor desempenho escolar, se comparados aos alunos que não trabalham.

O arranjo familiar é um dos aspectos do *background* familiar muito relatado na literatura. Normalmente, morar com os pais tem influência positiva sobre o desempenho escolar. Diferentemente do esperado, a variável não foi significativa na reprovação na primeira série do EM para ambos os sexos. No entanto, morar como irmão(ã)(s), para o sexo masculino, foi um fator de proteção na análise quanti. Já no imaginário dos participantes dos GFs, o aluno do sexo masculino que é reprovado não mora com os pais, mas sim com os avós ou somente com a avó. Nesse sentido, nos tipos ideais criados pelos participantes dos GFs, morar com os pais é um fator de proteção contra a reprovação.

A participação familiar na vida escolar dos alunos é um dos tipos de capital social mais discutidos na literatura e considerados de grande importância para o desempenho escolar. De fato, no caso do sexo masculino, ter outra pessoa que não a mãe participando da vida escolar impõe riscos à reprovação escolar. Surpreendentemente, para o sexo feminino, não ter ninguém participando da vida escolar atua como proteção à reprovação escolar na primeira série do EM. Especulando sobre esse resultado, é possível que, para essas alunas, numa situação na qual a estrutura familiar seja frágil, a resposta que elas dão é tomar para si a responsabilidade do seu envolvimento com os estudos, criando autonomia. Já as visões apontadas nos grupos focais são as tradicionalmente reportadas na literatura. O aluno reprovado não tem nenhum tipo de participação da família em sua vida escolar, ao passo que o aprovado tem o suporte familiar

integral. A coordenação das escolas também demonstrou essa percepção e foi muito enfática na necessidade da maior participação da família, não só em reuniões escolares, mas também incentivando seus filhos.

Os aspectos relacionados à mãe também são importantes para a análise da influência do *background* familiar sobre a reprovação escolar. Segundo vários autores, existe uma relação direta entre escolaridade da mãe e desempenho escolar do(a) filho(a). Para o sexo feminino, a escolaridade da mãe só foi significativa no último modelo, quando considerados os aspectos relativos ao autoconceito e motivação. Alunas com mães com escolaridade de quinta série até o EF completo tem suas chances de reprovação na primeira série do EM reduzidas em cerca de 40,0% em relação às que tem mães com até a quarta série do EF. Já para o sexo masculino, os resultados foram inesperados.

O aumento da escolaridade da mãe impôs maiores riscos à reprovação de seus filhos. Primeiramente se trata de uma população seleta, de baixa escolaridade e de baixa renda. Pode ser que haja uma mobilização dos poucos recursos em prol da educação dos filhos, fazendo com que mesmo os filhos de mães de baixa escolaridade tenham melhor desempenho escolar, talvez por acreditar que o estudo possa ser a forma de mudar a situação de pobreza. Esta especulação está baseada na visão de uma das coordenações das escolas, para quem a questão econômica não é preponderante porque alunos de famílias mais humildes, às vezes, têm desempenho escolar melhor que alunos com estrutura econômica boa. Também pode ser que os filhos de mães, principalmente com EM não possuem o acompanhamento da mãe, justamente por ela ser chefe da família e ter que buscar o sustento da mesma. Outra razão poderia ser a vontade do próprio aluno em mudar a história da família, conseguir alcançar o que os pais ou a mãe não alcançou nos estudos e poder dar uma vida mais digna à família.

Apesar dos resultados aparentemente discrepantes com os já vistos na literatura, há que se mencionar mais uma vez, que o efeito do *background* familiar sobre o desempenho escolar dos filhos durante o processo de escolarização é arrefecido. Isso dado pela seletividade que ocorre, de tal modo que, nos níveis mais elevados de escolaridade os efeitos não são como nos estágios iniciais,

justamente porque outros aspectos que vão sendo incorporados à vida do aluno(a).

A trajetória escolar e sua influência sobre o desempenho escolar tem sido tema em desenvolvimento na literatura. A educação formal na infância é um tema promissor nas discussões sobre desempenho escolar. A criança que tem acesso à escola na primeira infância pode ter desempenho escolar melhor em relação aos que não possuem essa oportunidade. Nessa fase da vida, é importante a diversificação de estímulos, pois a parte cognitiva do cérebro está em desenvolvimento. Nos resultados quantitativos, a frequência à pré-escola/escolinha entre os 4 e 6 anos de idade foi significativo somente para o sexo feminino, como efeito de proteção à reprovação. No entanto, no último modelo, os aspectos relacionados ao autoconceito e motivação retiraram a significância dessa variável. De qualquer modo, os resultados apontam que os riscos de reprovação para as alunas que não frequentaram a pré-escola foram cerca de 90,0% maiores que aquelas que estavam na escola entre 4 e 6 anos de idade.

De modo geral, a reprovação é vista como desestímulo à continuação dos estudos, podendo levar ao abandono e evasão escolar. Para o sexo feminino os riscos de reprovação na primeira série do EM variaram entre 61,0% a 67,0% para aquelas que tiveram experiência prévia de reprovação no EF. Para o sexo masculino, somente quando considerados os aspectos de características demográficas, *background* familiar e estilo de vida é que o abandono da escola no EF se tornou significativo e, assim mesmo, como fator de proteção à reprovação escolar. Pode ser que para os alunos do sexo masculino que trabalham, ter abandonado a escola no EF os leve a dedicarem mais aos estudos agora no EM, no sentido de não perder mais tempo de suas vidas, justamente pela dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos.

Nos grupos focais, houve menção de que o tipo reprovado já teria passado por reprovação anterior, que vai na direção da visão de uma das coordenações das escolas, segundo os quais a reprovação escolar acaba desestimulando o aluno, uma vez que a política das escolas do Estado é a da não reprovação, ou seja, o aluno que é reprovado é porque ele mesmo quis. Essa posição foi reforçada nos

grupos focais, quando os alunos e alunas apontaram que os professores fazem de tudo para o aluno passar. Por outro lado, na opinião de alguns alunos dos grupos focais e de parte da coordenação, a reprovação deveria voltar, para que o aluno tenha um maior comprometimento com os estudos. Neste sentido, a possibilidade de reprovação é entendida por alguns como algo benéfico.

Com relação ao estilo de vida, a literatura aponta como positiva a prática de esportes e negativa o uso de bebidas alcoólicas. Os resultados, de fato, apontaram nesse mesmo sentido. A prática de esporte foi significativa apenas para o sexo masculino. Para aqueles que não praticavam algum tipo de esporte, os riscos de reprovação na primeira série do EM foram quatro vezes maiores em relação aos que praticavam. Interessante é que, nos grupos focais, o tipo reprovado sempre jogava futebol, enquanto o tipo aprovado praticava vários tipos de esporte. Pode parecer incoerente a caracterização do tipo reprovado como praticante de futebol, mas a verdade é que o futebol faz parte da vida dos jovens do sexo masculino de todas as classes sociais. Com relação ao uso de bebidas alcoólicas, foi possível perceber que, entre aqueles que bebem, os riscos de reprovação são mais que o dobro para ambos os sexos, sendo ainda maiores para o sexo feminino.

Quanto ao aspecto de autoconceito e motivação, a literatura aponta que o autoconceito acadêmico diz respeito à percepção do aluno enquanto aprendiz e tem relação com sua autoestima. A motivação está relacionada ao estímulo para o aprendizado, que é impulsionado pelo professor. Nesse sentido, o conceito autoavaliativo das notas é uma forma do aluno demonstrar a percepção dele mesmo como aprendiz. Os resultados apontam que, para ambos os sexos, avaliar suas notas como médias a boas reduz o risco de reprovação na primeira série do EM, sendo a proteção maior para o sexo masculino. Estar satisfeito consigo mesmo também é uma forma de captar o autoconceito, que no caso do sexo masculino não foi significativo. Entretanto, para o sexo feminino, aquelas que disseram não estar satisfeitas consigo mesmas tiveram menor risco de reprovação. É possível que, para as alunas, consideradas mais dedicadas que os alunos, o senso de autonomia as torne mais exigentes consigo mesmas. Nos grupos focais foi possível perceber que o tipo aprovado, apesar de também ter

sido mencionado a possibilidade de ser do sexo masculino, foi definido como do sexo feminino. Também na visão da coordenação das escolas, as alunas possuem um melhor desempenho.

Apesar de não ter sido significativa a variável “gosta das aulas”, que demonstra, de certo modo, o fator motivacional, nos grupos focais ficou clara a importância do professor como agente do aprendizado. Quanto ao aspecto da relação com o professor, no sentido da identificação do aluno com a aula e com o próprio professor, o que, de certo modo, influencia no desempenho da matéria, o formato da aula é decisivo. Para esses jovens, uma aula dinâmica, extrovertida, cuja abordagem dos temas seja através de um modo criativo e que o professor demonstre atenção com eles, mas também impondo respeito, é o que influencia as alunas e os alunos a gostarem da matéria.

Os exemplos de professores com tais características foram poucos, denotando a necessidade de não somente uma formação acadêmica dos professores, mas, acima de tudo, saber lidar com esses jovens. A necessidade de aperfeiçoamento dos professores parece algo notório, não somente com relação ao conteúdo ministrado, mas também a didática que consiga atrair a atenção desses jovens, utilizando a linguagem dos mesmos e de ferramentas que eles estão habituados no seu dia a dia. Através do gosto do aluno pela aula é que ocorre o interesse pela matéria. Alunas e alunos pontuaram a importância de se ter um professor(a) que promova aulas dinâmicas, descontraídas, mas com uma postura firme diante dos alunos. Por outro lado, em uma das coordenações das escolas, foi pontuada a necessidade do aluno ser mais participativo nas aulas. No entanto, parece que a falta de participação dos alunos é uma reação ao tipo de aula e à postura do professor em sala de aula.

A partir do entendimento dos fatores associados à reprovação escolar, os motivos pelos quais ocorrem e o que pode ser feito para mudar essa situação também são importantes. Em geral, as razões do fracasso escolar, entendido de forma mais ampla e levando em consideração também a infrequência escolar, abandono e evasão da escola, segundo os grupos focais e as coordenações das escolas, passam pela falta de interesse dos alunos, falta de participação das famílias, trabalho, gravidez e dificuldade de transporte. Os grupos focais ainda

mencionaram o *bullying*, o cansaço, aulas chatas e ruins, professores chatos e a violência. As coordenações pontuaram também os atrativos que existem fora da escola, a distorção idade-série e a dificuldade do aluno do nono ano em se adaptar à primeira série do EM, devido ao maior número de disciplinas.

Para reverter o fracasso escolar, os grupos focais sugeriram uma postura mais rígida da escola, aulas de reforço escolar, professores que promovam aulas dinâmicas e interativas, maior número de atividades como excursões, a necessidade de maior infraestrutura das escolas, com salas de informática, vídeo e bibliotecas funcionais, além do material didático para todos os alunos. As coordenações pontuaram uma maior atuação do Estado, podendo ser através da implantação da Escola Integral, designação de um profissional qualificado para acompanhar os problemas dos alunos e fazer as devidas intervenções diárias, melhorias salariais para os professores. No que tange à própria escola, percebem que a mesma deveria se empenhar mais em aproximar as famílias das escolas, desenvolver projetos, promover excursões, ter salas de vídeo. Também frisaram a importância da participação efetiva e constante das famílias, no sentido de não só participar das reuniões escolares, mas também do incentivo diário e também uma maior participação dos alunos nas aulas.

Tanto nos grupos focais quanto pela coordenação das escolas foi colocada a necessidade de um olhar diferenciado para os alunos “problemáticos”. Uma alternativa para fazer o acompanhamento desses alunos, quer seja por questões de comportamento e/ou aprendizado, seria ter uma parceria entre o Estado e as Faculdades Públicas e/ou Particulares, para que seus alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Matemática, Português, entre outros pudessem fazer estágios nas escolas, na forma de rodízio. O profissional estaria nas unidades de ensino, podendo diagnosticar as dificuldades de ordem emocional/psicológica ou de aprendizado e tentar intervir de imediato, fazendo com que as famílias também participem desse processo. Essa talvez seria uma forma de atuar de forma rápida e direta sobre as dificuldades dos(as) alunos(as) a um baixo custo e, ao mesmo tempo, permitir aos universitários coloquem em prática o seu aprendizado.

Os professores normalmente possuem uma carga horária de trabalho semanal pesada porque precisam fazer as chamadas “dobras”, devido à baixa

remuneração, mencionada por uma das coordenações como um aspecto do desestímulo da categoria. Essa sobrecarga de trabalho acaba dificultando que os professores possam fazer cursos de reciclagem. Uma sugestão seria a implantação de um programa de aprimoramento didático no qual seriam eleitos, em cada escola, representantes do corpo docente para fazerem cursos que envolvessem também o uso de novas tecnologias. Esses ficariam responsáveis por passar aos professores(as) das escolas em que trabalham aquilo que foi apreendido.

Os resultados quantitativos e qualitativos apontaram para a dificuldade dos alunos que trabalham em conciliar a atividade laboral com os estudos. Independentemente do turno em que estão matriculados, as escolas poderiam, através da comprovação prévia de que o aluno(a) trabalha, tentar flexibilizar o horários dos mesmos. Os professores, informados pela coordenação sobre quais são os alunos que trabalham adotariam avaliações e atividades extra-classe diferenciadas para os mesmos. Um material didático mais objetivo, como por exemplo, apostilas que possam otimizar o estudo desses alunos, seria também uma alternativa. Material esse que não serviria de base para os alunos em situação normal fazerem atividades e avaliações.

Através do estudo realizado, foi possível verificar que realmente existem diferenciais por sexo para os fatores associados à reprovação para os alunos, e alunas matriculados na primeira série do EM, no município de Ribeirão das Neves, em escolas da Rede Estadual de Ensino. Normalmente, os riscos de reprovação foram maiores para o sexo masculino em relação ao sexo feminino, confirmando o que diz a literatura. De modo geral, a percepção das alunas, alunos e coordenações quanto os motivos para o fracasso escolar são bem próximos. As ações que deveriam ser feitas para revertê-lo vão, de certa forma, na mesma direção.

Preferir dormir a ir para a escola certamente diz muito a respeito do que se passa nas horas em que os estudantes permanecem na escola. Fica claro que estar lá nem sempre vale a pena. A partir dos resultados desta tese, parece que faltam ações que não dependem somente de uma esfera, mas sim do conjunto dos envolvidos. Estado, escola, família e alunos precisam ter o mesmo propósito, a

fim de que ocorram mudanças que, de fato, contribuam para melhorar a trajetória escolar das alunas e dos alunos do EM. No entanto, quando se trata de uma população com vulnerabilidade social, na qual o aporte das famílias costuma ser menor, como é o caso de Ribeirão das Neves e de tantos outros municípios mineiros e brasileiros, o Estado e a escola têm que reforçar sua atuação, a fim de que o desempenho escolar não seja prejudicado. Sem que a escola seja, de fato, uma prioridade para o Estado, dificilmente ela será prioridade para alunos, alunas e suas famílias.

A partir desse estudo é possível repensar algumas políticas como a de aumento da carga horária para alunos do EM, já que as demandas deles são diferentes das apresentadas pelos alunos do EF. Acredita-se também que possa haver desdobramentos futuros que utilizem os resultados qualitativos aqui obtidos como base para a formulação de perguntas a serem feitas em *surveys* que possam elucidar outros estudos quantitativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABD-EL-FATTAH, S. M.(2006). The Relationship among Egyptian Adolescents' Perception of Parental Involvement, Academic Achievement, and Achievement Goals: A Mediational Analysis. **International Educational Journal**, v.7, n.4. p.499-509, Sep/2006. Disponível: < <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ854305.pdf>>. Acesso em: 07 de Apr 2011.

ABREU, D. M. X.; MIRANDA-RIBEIRO; P., CÉSAR, C. C. A gente na adolescência acha que sabe tudo mas não sabe nada: gravidez na adolescência, redes familiares e condições de vida das jovens mães e de seus filhos em Belo Horizonte. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12, 2000, Caxambu. **Anais. Associação brasileira de Estudos Populacionais**. v. 1. Disponível em: <http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=&busca=Pesquisar&caderno_id=&busca=Pesquisar&listaCadernos=&palavraChave=a+gente+na+adolescencia>. Acesso em: 17 set 2008.

ABRIL, E., ROMÁN, R., CUBILLAS, M. J. Y MORENO, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 10 (1). Disponível: <<http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>>. Acesso em: 25 de mai 2009.

ADOLESCÊNCIA E SAÚDE . **Uso e abuso de álcool na adolescência**. Vol. 4, nº3, ago, 2007. Disponível em:<http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=93>. Acesso em: 09 de mai 2013.

AGUIAR, V. R. L.; MEDEIROS, C. M. Entrevistas na Pesquisa Social: O relato de um grupo de foco nas Licenciaturas. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** - PUCPR, 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041_1475.pdf>.

Acesso em: 29 de jun. 2015.

AHUJA, R. Towards a Understanding of Excellence in Urban Pedagogy: A Portrait of a High School **Qualitative Report**, v,12, n.1, p1-19. 19 de Marc, 2009. Disponível em:< <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ800156.pdf>> Acesso em: 14 de mar 2011.

AKBARI, R.; ALLVAR, N.K. Teacher Characteristics as Predictors of Students' Academic Achievement. **TESL-EJ**, v,13, n.4, Marc, 2010. Disponível em:< <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ898204.pdf>> Acesso em: 14 de mar. 2011.

ALVES, R.; FORTUNA, C.M.M.; TORALLE, M.B.P. A Aplicação e o Conceito de Raça em Saúde Pública: Definições, Controvérsia e Sugestões para Uniformizar sua Utilização nas Pesquisas Biomédicas e na Prática clínica. **Gazeta Médica da Bahia**. 2005, Jan-Jun; 75(1):92-115. Disponível em:< <http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/355/344>> Acesso em: 14 de mar 2013.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem Social e Risco de Repetência: Interação Raça-Capital Econômico. **Cad. Pesquisa**, vol.37, n. 130. p. 161-180, jan./abr. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>> Acesso em: 10 de ago 2009.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.45. p.25-58, jun 2007.

ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental. Um estudo Longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG**. Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Caps. 1 e 2.

ANDRADE, L. T.; MENDONÇA, J. G. Explorando as consequências da segregação metropolitana em dois contextos socioespaciais. **Cad. Metrop.**, São

Paulo, v.12, PP. 169-188, jan/jun 2010. Disponível em: <http://www.cadernosmetropole.net/download/cm_artigos/cm23_182.pdf>. Acesso em: 16 de out 2012.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. **O efeito da raça/cor no desempenho dos alunos.** Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC10.pdf>>. Acesso em: 14 de mar 2013.

ANJOS, K. F.; SANTOS, V. C.; ALMEIDA, O. S. Perfil do consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes escolares. **Rev. Saúde.Com**, 2012; 8(2):20-31. Disponível em:< <http://www.uesb.br/revista/rsc/v8/v8n2a03.pdf> > Acesso em: 09 de mai 2013.

ANUATTI-NETO, F.; NARITA, R. D. T. A Influência da Opção Religiosa na Acumulação de Capital Humano: Um Estudo Exploratório. **Et. Econ.** São Paulo, v.34, P.453-486, Jul-Set, 2004.

AQUINO, E. M. L.; HEILBORN, M. L.; KNAUTH, D.; BOZON, M.; ALMEIDA, M. C.; ARAÚJO, J.; MENEZES, G. et al. Adolescência e Reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, (supl 2), p. 377-388 . 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19s2/a19v19s2.pdf>>. Acesso em: 11 ago 2009.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013. PERFIL DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES, MG. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/ribeirao-das-neves_mg>. Acesso em 27 mar 2014.

BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.** Brasília, 135p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 12 marc 2013

BELTRAO, KAIZÔ IWAKAMI AND ALVES, JOSÉ EUSTÁQUIO DINIZ. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.136, pp. 125-156. ISSN 0100-1574. Acesso em: 10 de out 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>

BRANDÃO, E. R.; HEIBORN, M. L. Sexualidade e Gravidez na Adolescência entre os jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n.7, p. 1421-1430. julh. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n7/07.pdf>>. Acesso em: 11 ago 2009.

BIONDI R. L., FELÍCIO, F. Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb. Brasília, DF: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/atributos_escolares_desempeno_brasil.pdf> Acesso em: 06 de jan 2011.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, CRESO C., SIBELE. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.45 [cited 2011-03-02], pp. 487-499 . Available from: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>> Acesso em: 10 ago 2008.

BRASIL ESCOLA, **Esporte e Saúde**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao-fisica/esporte-saude.htm>. Acesso em: 15 de mai 2013.

BROOKE, N.; SOARES, J. F.– **Pesquisa em Eficácia escolar – Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm, Florianópolis**, 2006, Out-Dez, 15(4): 679-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 23 de mai 2010.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, 2005,

Jan/Fev/Mar/Abr, N^o 28, 77-96. Disponível em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0003-25732007000200007&lng=pt>. Acesso em: 04 Mar 2011.

CASTRO, A. A. **Revisão Sistemática e Meta-análise**. Disponível em:
<<http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>>. Acesso em: 16 de out 2012.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho/2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14402.pdf>>. Acesso em: 28 set 2012.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. **A Reforma do Ensino Médio e a Implantação Do ENEN No Brasil. Os Desafios da Educação no Brasil, 2005** – Editora: Nova Fronteira Disponível Em:
<[Http://Www.Schwartzman.Org.Br/Simon/Desafios/4ensinomedio.Pdf](http://www.Schwartzman.Org.Br/Simon/Desafios/4ensinomedio.Pdf)> Acesso Em: 29 Jun 2009.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011. **Indicadores de Rendimento Escolar Ensino Médio**. Tabela 5.2.30 - Taxa de Reprovação, por Série, na Rede Estadual, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011; 5.2.32 - Taxa de Reprovação, por Série, na Rede Privada, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011; Tabela 5.2.36 - Taxa de Abandono por Série, na Rede Estadual, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011; 5.2.38 - Taxa de Abandono por Série, na Rede Privada, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011; e 6.10 - Taxa de Distorção Idade-Série, por Série, Rede Estadual, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2011. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 de mar 2013.

CERRUTI, M.; BINSTOCK, G. La Institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior. Buenos Aires: CENEP, **Cuadernos del CENEP** N^o 55 , 2010. Disponível em: <<http://www.cenep.org.ar/index2.html>>. Acesso em: 12 de set 2001.

CHIZZOTTI, A. G. A qualitativa em ciência humanas e sociais: evolução desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol.16, nº 002 . Universidade do minho, braga, portugal. Pag. 221-236. Disponível em:<http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 06 nov 2013.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988.

COLEMAN, J. S. The concept of equality of education opportunity in R.Dale e outros (orgs.), **School and Society**, Cmbridge, MA, MIT, Open University Press.

COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, DC: US **Department of Health, Education & Welfare**, 1966.

COLEMAN, J.S. Desempenho nas Escolas Públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F.– **Pesquisa em Eficácia escolar – Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008. Pág.26-32.

COSTA, M. C. O.; ALVES, M. V. Q. M.; SANTOS, R. C. C.; SOUZA, K. E. P.; SOUSA, H.L. Experimentação e uso regular de bebidas alcoólicas, cigarro e outras substâncias psicoativas/SPA na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, 12(5):1143-1154, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n5/05.pdf> >. Acesso em: 09 de mai 2013.

COUTINHO, R. Z. **A carne é fraca: religião, religiosidade e iniciação sexual entre estudantes do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte, 2008**. Dissertação (Mestrado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Caps. 5.

CRESWELL, J. W.. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**, 4th Edition. March 14, 2013. Disponível em: <<http://www.amazon.com/Research-Design-Qualitative-Quantitative-Approaches/dp/1452226105>> . Acesso em: 10 de mai 2015.

CUNHA, M. C. **Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) – Pós Graduação em Economia do Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CURI, Andréa Zaitune; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 39, n. 4, Dec. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000400005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612009000400005>.

DADOORIAN, D.; Gravidez na Adolescência: um Novo Olhar. **Psicologi Ciência e profissão**, 2003, 21 (3) , p. 84-91.

DAL'IGNA, M.C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? – **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.46. p. 241-267; dec. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200010&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 04 de mar, 2011.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar - **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400004&lng=en&nrm=iso>.

DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação Brasília – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28p.** Textos para Discussão ISSN 1414-0640; **36.** Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9CE8A069-41E9-42BC-BF85-32CF01E43CB8%7D_Td%2036.pdf>. Acesso em: 06 de mar 2013.

DESSER, N. A. **Adolescência, sexualidade e culpa: um estudo sobre a gravidez precoce nas adolescentes brasileiras**. Rio de Janeiro, 1993. Editora Rosa dos Tempos.

FALLON, G. BROWN, R. B. Focusing on focus groups: lesson form a research project involving a Ganbladeschi communit. **Qualitative Research Copyright** © 2002 SAGE Publications – London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. Vol.2(2): 195-208. ago 2002.

FÁVERO, M. H.; MELLO, R. M. Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. **Psicol. teor. pesqui**;13(1):131-6, jan.-abr. 1997. tab. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>>. Acesso em: 10 ago 2009.

FAZITO, D. Análises qualitativas na Demografia: um exercício de autocrítica dos fundamentos e praticas no campo demográfico. In: MIRANDA-RIBEIRO; SIMÃO, A. (Orgs.). **Qualificando os números: estudos sobre saúde sexual e reprodutiva no Brasil**. 2ª Ed. Belo Horizonte, ABEP:UNFPA, 2009.

FERRÃO, M., E.; FERNANDES, C. O Efeito-Escola e a Mudança – dá para mudar? Evidências da Investigação Brasileira.. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. Vol.1, n.1. 2003. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.htm>>. Acesso em: 07 de mai 2013.

FERRÃO, M., E.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz a diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In.: FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. P.155-172

FILGUEIRA, C.; FILGUEIRA, F.; FUENTES, A. Critical Choices at a Critical Age: Youth Emancipation Paths and School Attainment in Latin America. June, 2001. **Research Network Working paper**. Disponível em: <<http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubR-432.pdf>>. Acesso em: 07 de set 2011.

FONSECA, I.C.. **O Trajetórias escolares de pretos, pardos e brancos no ensino fundamental: um estudo longitudinal com dados coletados em escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste entre 1999 e 2003**. Dissertação (Mestrado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Caps. 1 e 2.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. **Motivação nas Aulas de Educação Física: um enfoque no Ensino Médio**. In: **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**, 2006, São Carlos. Anais.São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006.Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>>. Acesso em: 08 mai 2013.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBENAZ, A.; BONAMINO, A; AGUIAR, G. ALVES, F. SÁTYRO, N. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”**. Ensaio: **Aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, p. 277-298, abr./junh.2007.

FREDIANI, A. M. ; ROBERTO, C. M., BALLESTER, D. A. P. **Aspectos psicossociais da gestação na adolescência**. Actamedica – Porto Alegre, 1994, v. 15, p. 349-360 apud PINHEIRO V. S. **Repensando a Maternidade na adolescência**. **Estudos de Psicologia** 2000, v 5(1), p.243-251. Disponível em:<<http://www.unama.br/extensao/sit/moduloi/paginas/artigos/maternidadeepaternidadenaadolescenciaumareflexao.doc>>. Acesso em: 10 ago 2008.

GARCIA G. T; PALACIOS, J. P.; EVANS, C. F. **La Escuela Hace la Diferencia?** **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-marzo, 2010, vol.15, n.44, pág. 197-225.

GATTI, B. A. **Group Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Cap.1. Brasília: Liber Livro, 2005

GAZETA DO POVO, 2012. **Brasil tem a maior taxa de reprovação no ensino médio dos últimos 12 anos**. 17/05/2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1255529&tit=Brasil-tem-a-maior-taxa-de-reprovacao-no-ensino-medio-dos-ultimos-12-anos>>. Acesso em: 16 de out 2012

GLOBO EDUCAÇÃO, 2012. **Índice de evasão escolar é maior entres estudantes do Ensino Médio.** 20/10/2011. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/10/indice-de-evasao-escolar-e-maior-entre-estudantes-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 16 de out /2012.

GOLDEMBER, R.; OTUUTMI, C. *Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil.* **Anais do SIMCAM4** – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Maio 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Ricardo_Golde mberg_e_Cristiane_Otutumi.pdf>. Acesso em: 09 de mai 2009.

GOMES, M. M. F. **Passado e presente: uma análise dos determinantes da mortalidade entre idosos com base nos dados da SABE 2000-2006.** Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Caps. 1 e 2.

GONÇALVES, M. E. **Análise de sobrevivência e modelos hierárquicos logísticos longitudinais: uam aplicação à análise da trajetória escolar (4^a a 8^a série – ensino fundamental).** Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Caps. 1, 2 e 7.

GREEN, J.; NELSON, G.; MARTIN, A. J.; MARSH, H.. The Causal Ordering of Self-Concept and Academic Motivation and Its Effect on Academic Achievement. Sep, 2006. **International Education Journal.** V.7, n.4, p.534-546. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ854309.pdf>>. Acesso em: 07 de abr 2011.

GUIA.INFANTIL.COM - **Os Benefícios da Prática do Esporte para as Crianças – Por que as criança devem praticar algum esporte?** 2010. Disponível em:<<http://br.guiainfantil.com/educacao-fisica/184-os-beneficios-do-esporte-para-as-criancas.html>>

GUIMARÃES R. R. M. **Probabilidade de Progressão por Série no Brasil: evolução, seletividade e aplicação de modelos de idade-período-coorte..**

Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Primeiro Artigo, p.21-p.43 e Segundo Artigo, p.45-94.

HOANG, T. N. The Relations between Parenting and Adolescent Motivation. **International Journal of Whole Schooling**, Vol.3, nº 2. 2007 Disponível em: < <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ847476.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2011.

HOLT, J.; CAMPBELL, C. The influence of school policy and practice on mathematics achievement during transitional periods.. **Education Policy Analysis Archives**, 12(23). 2004. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ852306.pdf>> Acesso em: 07 mar 2011.

HORTA; R. L.; HORTA, B. L.; PINHEIRO, R. T.; MORALES, B.; STREY, M. N. Tabaco, álcool e outras drogas entre adolescentes em Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil: uma perspectiva de gênero. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(4):775-783, abr, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n4/04.pdf> > Acesso em: 09 mai. 2013.

HOSMER, D. W.; LEMESHOW, S. **Applied logistic regression**. 2nd ed. New York:. John Wiley & Sons, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). SAEB – 2005 – **Primeiro Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Fev. 2007. Disponível em: < <http://www.oei.es/quipu/brasil/SAEB2005.pdf> >. Acesso em: 29 de jun 2009.

NOTA TÉCNICA 002/2010 – Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Técnica 002/2010 – Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar- Censo da Educação Básica 2009**.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades **Produto Interno Bruto dos Municípios**.__2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 13 ago 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades@: **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 13 ago 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Notas técnicas: **Histórico da investigação sobre cor ou raça nas pesquisas domiciliares do IBGE**. Características Étnico-raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 14 mar 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Notas Metodológicas: Disponível em:<ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/Notas_Tecnicas/pmemet1.pdf> . Acesso em:08/05/2015.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. Ensaio: **Aval.Pol.Públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, June 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 feb 2011.

KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p.107-157, jan/dez. 2003. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/107/474>>. Acesso em 07 mar 2013.

Latinoamericana de Población, Año.1, Nº2. Enero/junio, 2008 – pp. 127-156. Disponível em: <http://www.alapop.org/2009/Revista/Articulos/RELAP2_06.pdf> Acesso em: 10 de out 2012.

LEON, F. L. L. , MENEZES-FILHO, N. Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.32, n.3. dez. 2002. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73>>. Acesso: 28 de out 2010.

LUZ, L. S. **O Impacto da Repetência na Proficiência Escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002 – 2003**. Dissertação (Mestrado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Caps. 1 e 2.

LUZ, L. S. Os Determinantes do Desempenho Escolar: A Estratificação Educacional e o Efeito Valor Adicionado. **Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**, readizado em Canxambú- MG – Brasil, de 18 a 22 de set 2006.

MACK, N., WOODSONG, C.; MACQUEEN, K. M.; GUEST, G.; NAMEY, E. **Focus Groups in: Qualitative Research Methods: Method: A Data Collector's Field Guide**. Family Health International, 2005. Research Triangle Park, North Carolina 27709 USA. Disponível em: <<http://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Qualitative%20Research%20Methods%20-%20A%20Data%20Collector%27s%20Field%20Guide.pdf>>. Acesso: 13 de ago 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 29 de jun 2015.

MATOS, A.; CARVALHO, R. C., COSTA, M. C. O.; GOMES, K. E. P. S.; SANTOS, L. M . Consumo frequente de bebidas alcoólicas por adolescentes escolares: estudo de fatores associados. **Rev. Bras. Epidemiol.** 2010; 13(2):1-12. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v13n2/en_12.pdf>. Acesso: 09 de mai 2013.

MARE, R. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, Vol.75, Nº370 (Jun., 1980), pp.295-305. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2287448?seq=1#page_scan_tab_contents> Acesso em: 29 de jun 2015.

MENDES, A. R.; DOHMS; K. P.; LETTNIN, C; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÃUS, C. K. **Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência**. IX ANPED SUL, - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/724/374>>. Acesso: 07 de mai /2013.

MENEZES-FILHO, N., A. CURI, A. Z. A Relação entre Educação Pré-Primária, Salários, Escolaridade e Proficiência Escolar no Brasil. **Estud. Econ.** São Paulo, v.39, n.4, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-41612009000400005&script=sci_arttext>. Acesso: 12 de mar 2013.

MENEZES-FILHO, N., A. CURI, A. Z. Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil. Sumário Executivo. **Instituto Futuro Brasil, IBMEC-SP e FEA-USP**. Disponível em: <http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso: 12 de set 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 anos e Médio, segundo a Região Geográfica, Unidades da Federação e seus respectivos Municípios em 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP/DEED/CSI). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 de Nov 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MERCADANTE, A. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 29 de nov 2012. Disponível em: <[apresentacao_ministro_senadofederal29_11](http://www.apresentacao_ministro_senadofederal29_11)> ou <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.ph>>

p%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12039%26Itemid%3D&ei=_XxXVczVFYLhggStk4HIDA&usg=AFQjCNH6jWWKl13dLnwytcZo_j-PZUvBCw&bvm=bv.93564037,d.eXY> Acesso em: 02 de Nov 2013.

MIRANDA-RIBEIRO, P. Todos os caminhos levam à vida adulta? Evidências qualitativas para jovens de camada populares em seis municípios mineiros. In: **População e desenvolvimento em debate: contribuições da Associação Brasileira de Estudos Populacionais** – Belo Horizonte, ABEP, 2012. Demografia em Debate, vol.4.

MIRANDA-RIBEIRO, P. Grupos Focais. **Notas de aula da disciplina de Métodos Qualitativos I**, 1999. CEDEPLAR/FACE/UFMG, 2008, Belo Horizonte.

MIRANDA-RIBEIRO, P ; Simão, A. **How far have we progressed? Qualitative research in demography during the 21st century. (2013)** Disponível em: <http://iussp.org/en/event/17/programme/paper/5685>>. Acesso em: 10 de mai 2015.

MIRANDA-RIBEIRO, P; Simão,A. **Métodos qualitativos na Demografia contemporânea: uma análise de conteúdo da produção científica em dois periódicos latino-americanos no século XXI** (2012). Disponível em:< http://alipop.org/2009/index.php?option=com_content&view=article&id=1149&Itemid=561>. Acesso em: 10 de mai 2015.

MORGAN, D.L. **Focus groups. Annual Review Sociol. 1996. 22:129–52**

MULLER, C.; ELLISON, C. G., Religious Involvement, social capital, and adolescents' Academic Progress: Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988. **Sociological Focus**, vol. 34, nº 2, May 2001.

NERI, M. **Motivos da Evasão Escolar**. 2009. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_MotivacoesEscolares_fim.pdf>. <<http://cps.fgv.br/tpemotivos>>Acesso em: 03 de jun 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V.1, Nº 3, 2ºSEM/1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 09 de nov 2011.

NORTE, G. M. **Escolaridade em Moçambique: diferenciais regionais e determinantes**, 2003. Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Caps. 4, 5 e 6.

NOT 1 Nº 1 EM NOVIDADES. **Benefícios do Esporte na Educação, Aprendizado e Saúde**. Disponível em: <<http://www.not1.xpg.com.br/beneficios-do-esporte-na-educacao-aprendizado-e-saude/>> .Acesso em: 14/ de mai 2013

O'SHEA, M.; HEILBRONNER, N. N.; REIS, S. M. Characteristics of Academically Talented Women Who Achieve at High Level on the Scholastic Achievement Test-Mathematics **Journal of Advanced Academics**, V.21, Nº 2, p. 234-271. 2010. Disponível em: < <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ880580.pdf>> Acesso em: 07 mar 2011.

OSÓRIO, D. **Avaliação do Rendimento Escolar como ferramenta de exclusão social**. 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.htm#parte2.1>>. Acesso em: 05/10/2011. : 28 de out 2010.

OZTURK, M. A.; SINGH, K. Direct and Indirect Effects of Socioeconomic Status and Previous mathematics Achievement on High School Advanced Mathematics Course Taking. **The Mathematics Educator**, Vol.16, Nº 2, p. 25-34. 2006. Disponível em: < <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ844244.pdf>> Acesso em: 07 mar 2011.

PAZELLO, E. T.; ALMEIDA, R. B. **O efeito da pré-escola sobre o desempenho escolar futuro dos indivíduos**. 2010. Acesso em: 04/03/2013. Disponível em:<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC10.pdf>>.

PECHANSKY, F.; SZOBOT, C. M., SCIVOLETTO, S. Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2004, 26 (Supl i):14-1 .

PEREIRA, D. R. M.; **Fatores Associados ao Desempenho Escolar nas Disciplinas de Matemática e de Português no Ensino Fundamental: uma perspectiva longitudinal**. 2006 a. 104 p. Tese (Doutorado), Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, D. R. M. **Fatores associados ao desempenho escolar nas disciplinas de matemática e de português no ensino fundamental: uma perspectiva longitudinal**. Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Caps. 1, 3 e 4.

PEREIRA, A. R. A.; **Modelo de *credit scoring* para avaliação de risco na concessão de crédito bancário**. Monografia Universidade de Brasília – Departamento de Estatística, março, 2006b. Cap.6.

PINELLI, A. Gênero nos estudos de população. Trad. de AGUIAR R. CAVALCANTI, C – Campinas: **Associação Brasileira de Estudos Populacionais** – ABEP, 2004. 222p. vol.2.

PINHEIRO, V. S. Repensando a Maternidade na Adolescência. **Estudos de Psicologia**, jan-jun, vol.5, n.001, p. 243-251, 2000. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26150111.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

PONTES, A. N. ET AL. O Ensino de Química no Nível Médio: um olhar a respeito da motivação. **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ)**. UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf>>. Acesso em: 08 de mai 2013.

PORTAL BRASIL – BRASIL GOV.BR. **Saúde da Criança e do Adolescente – Substâncias Psicoativas**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/saude-da-crianca-e-do-adolescente/substancias-psycoativas>>. Acesso em: 05 de mai 2013.

PORTO, I. C. M. G. **Investigando a Motivação de Estudantes de Ensino Médio em relação à Matemática.** Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/IsabelCristinadeMeloGPorto.pdf>>. Acesso em: 08 de mai 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 02 de fev 2014.

QUEIROZ, L. D. . Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social. **25ª Reunião anual da Anped, Caxambu**, v. 1, n. 1, p. 01-01, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>>. Acesso em: 03 out 2009.

RÁDIO PELA INFÂNCIA. **Oferta do ensino médio será obrigatória em todo o país.** Brasília, Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/RPIAbril2010.pdf>>. Acesso em: 10 de out 2012.

RALEY, R. K. **The effects of Family Composition on Educational Attainment.** Dissertations/Theses – Masters Theses – Center for Demography and Ecology, Wisconsin, Universidade., Madison. 1991.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Especialistas problematizam sistema de ensino baseado na reprovação** – Portal Aprendiz. 16/09/2009. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/node/8115> >. Acesso em: 12 de out 2012.

RESENDE, M. A. M. **Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?.** Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

REVISTA VEJA (2012). **Brasil tem maior taxa de reprovaçõ no ensin médio. Índice ficou em 13,1% em 2011.** Em São Paulo taxa é ainda maior: 15,4%. Em 17/05/2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil-tem-maior-taxa-de-reprovacao-no-ensino-medio>> . Acesso em: 10 de out 2012.

REVISTA RAC.COM.BR (2012). **Índice de abandono escolar é três vezes maior no 6º ano.** 22/05/2012. Disponível em: <http://portal.rac.com.br/noticias/index_teste.php?tp=nacional&id=/129827&ano=/2012&mes=/05&dia=/22&titulo=/indice-de-abandono-escolar-e-tres-vezes-maior-no-6-ano>. Acesso em: 10 de out 2012.

RIANI, J. L. R; RIOS-NETO, E. L., Impacto dos Fatores Familiares, Escolares e Comunitários na quantidade e qualidade do Ensino no Estado de Minas Gerais. **Trabalho apresentado no XI Seminário sobre economia mineira, 2004, Diamantina.** XI Seminário sobre economia mineira, 2004. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A050.PDF>>. Acesso: 13 de jul 2011.

RIANI, J. L. R. **Determinantes do Resultado Educacional no Brasil: Família, Perfil Escolar dos Municípios e Dividendo Demográfico numa Abordagem Hierárquica e Espacial.** Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RIANI, J. L. R; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto nos resultados educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo. V. 25, n.2, p. 251-269, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n2/v25n2a04.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2009.

RIBEIRO, N. A. S.; GOMES, S. F. L. Rendimento escolar dos alunos que estudam em períodos opostos: diurno e noturno – No município de Teixeirópolis. In: I Amostra de Científica do CEULJI/ULBRA, 2006, JI-Paraná. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica do CEULJI/ULBRA Ciência e Consciência.** JI-PARANÁ. v. 1. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=Rendimento+escolar+dos+alunos+que+estudam+em+per%C3%ADodos+opostos%3A+diurno+e+noturno&oq=Rendimento+escolar+dos+alunos+que+estudam+em+per%C3%ADodos+opostos%3A+diurno+e+noturno&sugexp=chrome,mod=0&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 22 de abr 2010.

RIBEIRO, R. A.; FONSECA, F. S. A.; SILVA, P. N. Estudantes do Ensino Médio e a motivação para estudar Química. **27ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química e XXVI Congresso Latinoamericano de Química – 30 de Maio a 02 de Junho de 2004.** (2004). Disponível em: <<https://sec.s bq.org.br/resumos/27RA/T04542E1.pdf>>. Acesso em: 08 de mai 2013.

RIOS-NETO, E. L. G. Educação e População – Ação 2.2 – Módulo Produtividade Educacional com Base nas Pesquisas Domiciliares e no Censo Demográfico – 1.6 – Sumário Executivo – **Análise dos Indicadores Educacionais Calculados durante o Convênio INEP/CEDEPLAR nº29/2002**, Belo Horizonte, Março, 2005. Disponível em: <<http://www.ernestoamaral.com/docs/IndSoc/biblio/relatorioINEP-CEDEPLAR.pdf>>. Acesso: 16 de out 2012.

RODRIGUES, C. G.; RIOS-NETO, E. L. G.; PINTO, C. C. X. Fatores associados ao declínio do desempenho escolar para a coorte de alunos da 4ª série do ensino fundamental no Brasil. **Trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**, realizado em Caxambu – MG- Brasil, de 20 a 24 de outubro de 2010.

RODRIGUES, C. G. **A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005.** Tese (Doutorado) – Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RYAN, E. C. A Boy's Secondary School Changes to Coeducation. **International Education Journal**, São Paulo. V. 5, n.3, p. 385-395. 2004. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ903863.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2011.

SANTOS, S. S. I. Ensino Médio: Debate atual sobre o abandono e a evasão escolar. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia**– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Caps. 1 e 2.

SEABRA, T. Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 59, 2009, pp.75-106.

SEARS, V. **Effects of Family Structure on High School Students' Academic Achievement and Behavior.** 1995. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED386648.pdf>>. Acesso em: 07 abr 2011.

SILVA, N. D. V.; KASSOUF, A. L. O Trabalho e a Escolaridade dos Brasileiros Jovens. **Anais do XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP** Ouro Preto, 2002, v.1, p Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_TRB_ST18_Silva_texto.pdf>. Acesso em: 28 de set 2011.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18** (Suplemento):67-76, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13794.pdf>>. Acesso em: 03 de nov 2011.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da Análise de Conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Outubro, 2004. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 70-81 - Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais, Brasil.

SIMÃO, A. B. **A Primeira Relação Sexual, o Primeiro Casamento e o Nascimento do Primeiro Filho: Um Estudo Quantitativo e Qualitativo de Duas Coortes de Mulheres em Belo Horizonte.** Tese (Doutorado) - Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Cap. 3, pág. 35-49.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.147-165, jan/jun, 2003.

SOLDERA, M.; DALGALARRONDO, P.; FILHO, H. R. C.; SILVA, C. A. M. Uso pesado de álcool por estudantes dos ensinos fundamental e médio de escolas centrais e periféricas de Campinas (SP): prevalência e fatores associados. **Rev. Bras. Psiquiatr**, 2004; 26(3):174-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n3/a07v26n3.pdf>. Acesso em: 01 de out 2013.

SOLÍS, P; CERRUTI, M;GIORGULI, S. E., BENAVIDES, M. BINSTOCK, G. Patrones y diferencias em la transición escuela trabajo em Buenos Aires, Lima y Ciudad de México. **Revista SOARES**, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sitema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.147-165, jan/jun, 2003.

SOUZA, J. **A Expansão Urbana de Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo horizonte: O Caso Específico do município de Ribeirão das Neves**. Tese (Doutorado) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Cap. 6. Disponível em:

<http://www.cedeplar.ufmg.br/demografia/teses/2008/Joseane_de_Souza.pdf>. Acesso em: 16 de out 2012.

TOMÁS, M. C; OLIVEIRA, M. H. C.; RIOS-NETO, E. L. G. Adiamento do Ingresso no mercado de trabalho sob o enfoque demográfico: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras. **R. bras. Est. Pop.** São Paulo, v.25, n.1, p.91-107, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n1/v25n1a06.pdf>>. Acesso em: 06/05/2013.

TAVARES, B.F.; BÉRIA, J. U.; LIMA, M. S. Prevalência do uso de drogas e desemeprho escolar entre adolescentes. Ver. **Saúde Pública**, 2001; 35(2):150-158. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v35n2/4399.pdf>>. Acesso em: 06 de mai 2014.

VALLIN, J. Mortalidade, Sexo e Gênero. in Pinelli, A. Gênero nos Estudos de População. Paginas 15 a 48. Trad. de Aguiar R. Cavalcanti, C – Campinas: **Associação Brasileira de Estudos Populacionais** – ABEP, 2004. 222p. vol.2.

WOLFF, B. KNODEL, J. SITTITRAI, W. **Focus Groups and Surveys as Complementary Rsearch Methods. Examples from a Study of the Consequences of Family size in Thailand.**" PSC Research report no. 91-213. May 1991. Cap.8. P.118-136. Disponível em: <<http://www.personal.psu.edu/faculty/f/k/fkw/rsoc597/wolff.pdf>>. acesso em: 09/07/2012.

ANEXO 1

TABELA A1 – Distribuições relativas do banco de dados considerando a categoria de respostas BNNS e sem as informações BNNS para alunos reprovados, segundo sexo, Ribeirão das Neves, 2008 (continua)

Variáveis	Feminino		Masculino	
	Com BNNS	Sem BNNS	Com BNNS	Sem BNNS
Características Demográficas				
	%	%	%	%
Idade final				
15	58,89	59,56	41,36	45,93
16	21,08	21,10	24,81	23,36
17 a 19 anos	20,03	19,34	33,80	30,71
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Raça_Cor_IBGE				
Branca	17,25	18,02	14,04	14,17
Preta	17,07	15,82	21,10	21,52
Parda	55,40	57,36	52,05	56,69
Outros	8,71	8,79	10,50	7,61
BNNS	1,57	-	2,31	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Tem filho ou está grávida				
Não	95,64	98,02	90,58	98,71
Sim	2,09	1,98	1,15	1,29
BNNS	2,26	-	8,27	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Trabalha atualmente?				
Não nunca trabalhei	56,45	56,48	35,30	35,17
Não, mas já trabalhei	24,04	24,84	35,88	35,70
Sim	19,34	18,68	28,60	29,13
BNNS	0,17	-	0,19	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
n (Tamanho amostral)	574,00	454,00	520,00	381,00

Fonte: Pesquisa Jovem – Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio – CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

TABELA A1 – Distribuições relativas do banco de dados considerando a categoria de respostas BNNS e sem as informações BNNS para alunos reprovados, segundo sexo, Ribeirão das Neves, 2008 (continua)

Variáveis	Mulheres		Homens	
	Com BNNS	Sem BNNS	Com BNNS	Sem BNNS
Background Familiar				
Renda do domicílio	%	%	%	%
Até 1 salário	32,93	32,75	25,38	25,46
De 1 a 2 salários	36,59	41,10	33,27	35,43
Mais de 2 salários	25,61	26,15	37,88	39,11
BNNS	4,88	-	3,46	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Moro com				
Meu pai e minha mãe	58,01	57,58	58,46	58,79
Com minha mãe	32,75	35,16	28,85	29,92
Com meu pai ou com nenhum dos dois	9,23	7,25	12,69	11,29
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Moro com irmão(ãs)				
Não moro	13,83	14,73	18,98	17,85
Moro	86,17	85,27	81,02	82,15
Quem mais participa da minha vida escolar				
Minha mãe	74,22	77,80	72,12	76,38
Meu pai	5,40	4,84	6,92	6,04
Outro	11,67	9,45	10,19	9,71
Ninguém participa	8,19	7,91	9,42	7,87
Branco,nulo,ns	0,52	-	1,35	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Religião da mãe				
Católico	43,21	45,27	46,54	48,56
Protestante	37,46	37,80	37,69	36,75
Outros	10,10	10,11	8,65	9,45
Ela não tem religião	7,32	6,81	5,19	5,25
BNNS	1,92	-	1,92	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Escolaridade Mãe				
Até 4ª série do EF	42,33	42,20	34,42	35,70
De 5ª Série até o EF Completo	33,28	34,95	33,46	34,91
EM incompleto ou mais	13,94	13,41	18,65	18,37
Branco,nulo,ñs,ñtenho	10,45	9,45	13,46	11,02
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
n (Tamanho amostral)	574,00	454,00	520,00	381,00

Fonte: Pesquisa Jovem – Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio – CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

TABELA A1 – Distribuições relativas do banco de dados considerando a categoria de respostas BNNS e sem as informações BNNS para alunos reprovados, segundo sexo, Ribeirão das Neves, 2008 (continua)

Variáveis	Mulheres		Homens	
	Com BNNS	Sem BNNS	Com BNNS	Sem BNNS
Trajétoria Escolar				
Turno Final	%	%	%	%
Diurno	61,38	68,13	70,00	69,55
Noturno	38,62	31,87	30,00	30,45
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Frequentou pré-escola/escolinha entre 4 e 6 anos de				
Sim	77,70	78,90	74,62	74,54
Não	21,95	21,10	23,65	25,46
BNNS	0,35	-	1,73	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Reprovado no EF				
Não	65,68	66,37	50,77	54,33
Sim	33,97	33,63	48,85	45,67
BNNS	0,35	-	0,38	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Abandono no EF				
Não	93,02	94,51	92,12	94,75
Sim	6,08	5,49	5,58	5,25
BNNS	0,87	-	2,31	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Evasão no EF				
Não	94,25	96,70	92,69	96,59
Sim	3,66	3,30	3,85	3,41
BNNS	2,09	-	3,46	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
n (Tamanho amostral)	574,00	454,00	520,00	381,00

Fonte: Pesquisa Jovem – Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio – CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

TABELA A1 – Distribuições relativas do banco de dados considerando a categoria de respostas BNNS e sem as informações BNNS para alunos reprovados, segundo sexo, Ribeirão das Neves, 2008 (conclusão).

Variáveis	Mulheres		Homens	
	Com BNNS	Sem BNNS	Com BNNS	Sem BNNS
Estilo de Vida				
Pratica algum esporte	%	%	%	%
Sim	72,82	75,38	93,27	95,80
Não	24,56	24,62	4,81	4,20
BNNS	2,61	-	1,92	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Bebe algum tipo de bebida alcoólica				
Não	64,98	65,49	65,00	67,45
Sim	33,80	34,51	33,85	32,55
BNNS	1,22	-	1,15	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Autoconceito e Motivação				
Conceito autoavaliativo das notas				
Ruins	12,54	11,65	14,81	13,39
Médio	38,30	39,12	47,31	47,51
Boas	48,70	49,23	36,73	39,11
BNNS	0,52	-	1,15	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Gosta das aulas				
Pouco	21,73	19,34	25,96	24,67
Médio	39,07	39,78	42,88	44,09
Muito	38,15	40,88	29,04	31,23
BNNS	1,05	-	2,12	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Em geral estou satisfeito comigo mesmo				
Concordo	76,40	80,22	83,27	86,61
Não concordo nem discordo	12,50	10,99	7,50	6,30
Discordo	9,19	8,79	5,77	7,09
BNNS	1,92	-	3,46	-
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
n (Tamanho amostral)	574,00	454,00	520,00	381,00

Fonte: Pesquisa Jovem – Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio – CEDEPLAR/UFMG, 2008.

Elaboração própria.

ANEXO 2

TABELA A2 – Univariada, segundo sexo, Ribeirão das Neves, 2008
(continua)

Variáveis	Feminino		Masculino	
	RO	p valor	RO	p valor
Características Demográficas				
Idade final				
15	1,000		1,000	
16	3,332	0,000 *	2,869	0,000 *
17 a 19 anos	2,736	0,000 *	4,071	0,000 *
Raça_Cor_IBGE				
Branca	1,000		1,000	
Preta	1,166	0,648	1,109	0,679
Parda	0,967	0,901	0,868	0,523
Outros	1,020	0,964	0,785	0,448
Tem filho ou está grávida				
Já engravidou alguém?				
Não	1,000		1,000	
Sim	1,589	0,397	0,485	0,388
Trabalha atualmente?				
Não nunca trabalhei	1,000		1,000	
Não, mas já trabalhei	1,571	0,055 *	1,732	0,005 *
Sim	1,402	0,208 *	2,236	0,000 *
n (Tamanho amostral)	1033,0		892,0	

Fonte: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

* P<=0,25

**TABELA A2 – Univariada, segundo sexo, Ribeirão das Neves, 2008
(continua)**

Variáveis	Feminino		Masculino	
	RO	p valor	RO	p valor
Background Familiar				
Renda do domicílio				
Até 1 salário	1,000		1,000	
De 1 a 2 salários	0,761	0,267	1,126	0,546
Mais de 2 salários	1,079	0,766	0,871	0,487
Moro com				
Meu pai e minha mãe	1,000		1,000	
Com minha mãe	1,188	0,419	1,123	0,506
Com meu pai ou com nenhum dos dois	1,083	0,851	2,099	0,001 *
Moro com irmão(ãs)				
Não moro	1,000		1,000	
Moro	1,188	0,592	0,669	0,044
Quem mais participa da minha vida escolar				
Minha mãe	1,000		1,000	
Meu pai	0,941	0,903	1,083	0,807
Outro	1,503	0,209 *	2,736	0,000 *
Ninguém participa	0,266	0,022 *	1,420	0,195 *
Religião da mãe				
Católico	1,000		1,000	
Protestante	2,345	0,000 *	1,595	0,005 *
Outros	1,738	0,129 *	1,107	0,723
Ela não tem religião	2,341	0,029 *	1,784	0,080 *
Escolaridade Mãe				
Até 4ª série do EF	1,000		1,000	
De 5ª Série até o EF Completo	0,625	0,063 *	1,595	0,013 *
EM incompleto ou mais	0,993	0,981	1,472	0,100 *
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1,530	0,191	2,022	0,005 *
n (Tamanho amostral)	1033,0		892,0	

Fonte: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

* $P \leq 0,25$

**TABELA A2 – Univariada, segundo sexo, Ribeirão das Neves, 2008
(conclusão)**

Variáveis	Feminino		Masculino	
	RO	p valor	RO	p valor
Turno Final				
Diurno	1,000		1,000	
Noturno	1,070	0,731	1,860	0,000 *
Frequentou pré-escola/escolinha entre 4 e 6 anos de idade				
Sim	1,000		1,000	
Não	1,650	0,026 *	1,230	0,221 *
Reprovado no EF				
Não	1,000		1,000	
Sim	2,980	0,000 *	2,540	0,000 *
Abandono no EF				
Não	1,000		1,000	
Sim	1,667	0,198 *	1,390	0,242 *
Evasão no EF				
Não	1,000		1,000	
Sim	2,430	0,048 *	0,785	0,499
Estilo de Vida				
Pratica algum esporte				
Sim	1,000		1,000	
Não	1,161	0,505	3,874	0,000 *
Bebe algum tipo de bebida alcoólica				
Não	1,000		1,000	
Sim	2,850	0,000 *	1,954	0,000 *
Autoconceito e Motivação				
Conceito autoavaliativo das notas				
Ruins	1,000		1,000	
Médio	0,720	0,234 *	0,282	0,000 *
Boas	0,330	0,000 *	0,140	0,000 *
Gosta das aulas				
Pouco	1,000		1,000	
Médio	0,706	0,182 *	1,162	0,448
Muito	0,619	0,066 *	0,950	0,795
Em geral estou satisfeito comigo mesmo				
Concordo	1,000		1,000	
Não concordo nem discordo	1,540	0,107 *	1,789	0,054 *
Discordo	0,390	0,071 *	1,574	0,102 *
n (Tamanho amostral)	1033,0		892,0	

Fonte: Pesquisa Jovem - Pesquisa de Avaliação do Ensino Médio - CEDEPLAR/UFMG, 2008.

* $P \leq 0,25$

ANEXO 3

TABELA A3 – Análise de correlação entre as categorias de variáveis empregadas nos modelos logístico para alunos reprovados, mulheres, Ribeirão das Neves, 2008.

MODELO 1

Categorias	16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	_cons
16	1,00				
17 a 19 anos	0,47	1,00			
Não, mas já trabalhei	-0,10	-0,17	1,00		
Sim trabalho	0,02	-0,02	0,36	1,00	
_cons	-0,57	-0,50	-0,40	-0,44	1,00

MODELO 2

Categorias	16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	De 1 a 2 salários	Mais de 2 salários	Meu pai
16	1,00						
17 a 19 anos	0,47	1,00					
Não, mas já trabalhei	-0,10	-0,17	1,00				
Sim trabalho	0,00	-0,05	0,35	1,00			
De 1 a 2 salários	0,06	0,16	-0,02	0,08	1,00		
Mais de 2 salários	0,13	0,23	-0,02	0,06	0,54	1,00	
Meu pai	0,02	0,02	-0,09	0,00	0,01	-0,03	1,00
Outro	-0,01	-0,15	-0,02	-0,02	-0,07	-0,07	0,08
Ninguém participa	-0,01	-0,01	-0,13	0,01	0,03	-0,02	0,07
Protestante	0,04	-0,01	-0,05	-0,07	-0,07	-0,01	0,02
Outros	0,04	-0,05	0,04	0,02	0,00	0,06	-0,04
Ela não tem religião	0,04	-0,05	-0,05	0,06	0,13	0,13	0,06
De 5ª Série até o EF Completo	0,14	0,11	0,04	-0,03	0,02	0,03	0,01
EM incompleto ou mais	0,09	0,10	0,08	-0,02	-0,08	-0,08	0,09
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,02	0,10	-0,01	-0,06	0,16	0,23	0,00
_cons	-0,45	-0,42	-0,20	-0,25	-0,46	-0,51	-0,09

Categorias	Outro	Ninguém participa	Protestante	Outros	Ela não tem religião	De 5ª Série até o EF	EM incompleto ou mais
Outro	1,00						
Ninguém participa	0,07	1,00					
Protestante	0,09	-0,04	1,00				
Outros	0,10	-0,09	0,41	1,00			
Ela não tem religião	-0,03	-0,01	0,36	0,25	1,00		
De 5ª Série até o EF Completo	0,00	-0,01	-0,01	-0,02	0,01	1,00	
EM incompleto ou mais	0,01	0,05	-0,01	-0,04	-0,05	0,32	1,00
Branco,nulo,ñs,ñtenho	-0,14	-0,03	-0,05	-0,03	0,02	0,28	0,20
_cons	-0,06	-0,01	-0,39	-0,30	-0,32	-0,35	-0,24

Categorias	Branco,nulo,ñs,ñtenho	_cons
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1	
_cons	-0,29	1,00

MODELO 3

Categorias	16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	De 1 a 2 salários	Mais de 2 salários	Meu pai
16	1,00						
17 a 19 anos	0,66	1,00					
Não, mas já trabalhei	-0,01	-0,07	1,00				
Sim trabalho	0,08	0,03	0,38	1,00			
De 1 a 2 salários	0,08	0,14	0,00	0,11	1,00		
Mais de 2 salários	0,17	0,23	0,00	0,06	0,53	1,00	
Meu pai	-0,01	-0,01	-0,10	0,01	0,00	-0,03	1,00
Outro	-0,03	-0,13	-0,04	-0,02	-0,06	-0,07	0,07
Ninguém participa	-0,03	-0,03	-0,18	-0,02	0,03	-0,03	0,07
Protestante	0,05	-0,03	-0,05	-0,04	-0,07	-0,01	0,01
Outros	0,06	0,00	0,03	0,04	0,00	0,06	-0,05
Ela não tem religião	0,09	0,01	-0,02	0,11	0,12	0,12	0,06
De 5ª Série até o EF Completo	0,07	0,04	0,02	-0,04	-0,01	0,00	0,00
EM incompleto ou mais	-0,01	0,00	0,08	0,00	-0,08	-0,08	0,09
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,00	0,05	0,00	-0,04	0,17	0,21	-0,02
Noturno	0,01	0,06	-0,15	-0,19	-0,05	-0,01	-0,04
Frequento pré-escola Sim	0,10	0,01	0,06	0,02	-0,06	0,09	-0,01
Repetiu no EF	-0,53	-0,49	-0,01	-0,04	-0,03	-0,07	0,07
Abandonou no EF	-0,05	-0,01	-0,03	0,06	0,00	-0,07	0,02
Evadiu no EF	-0,04	-0,15	0,00	-0,04	0,07	0,03	-0,03
Repetiu no EM	-0,26	-0,35	-0,15	-0,10	-0,02	-0,05	-0,05
_cons	-0,33	-0,27	-0,20	-0,26	-0,44	-0,50	-0,07

categorias	Outro	Ninguém participa	Protestante	Outros	Ela não tem religião	De 5ª Série até o EF	EM incompleto ou mais
Outro	1,00						
Ninguém participa	0,08	1,00					
Protestante	0,09	-0,04	1,00				
Outros	0,09	-0,08	0,40	1,00			
Ela não tem religião	-0,05	-0,01	0,36	0,24	1,00		
De 5ª Série até o EF Completo	0,01	0,02	-0,02	-0,04	-0,01	1,00	
EM incompleto ou mais	-0,02	0,05	-0,04	-0,06	-0,08	0,32	1,00
Branco,nulo,ñis,ñtenho	-0,11	-0,02	-0,03	-0,04	0,03	0,28	0,20
Noturno	0,04	0,07	-0,05	-0,02	-0,14	0,05	-0,02
Frequento pré-escola Sim	-0,03	-0,10	0,08	-0,02	0,01	0,03	0,08
Repetiu no EF	-0,03	-0,01	-0,12	-0,07	-0,11	0,04	0,11
Abandonou no EF	-0,03	0,04	0,02	0,01	0,00	0,10	0,03
Evadiu no EF	0,01	0,02	0,01	-0,04	-0,08	-0,02	0,03
Repetiu no EM	0,07	0,08	0,11	-0,05	0,00	0,08	0,01
_cons	-0,05	-0,01	-0,36	-0,25	-0,27	-0,35	-0,24
categorias	Branco,nulo,ñis,ñtenho	Noturno	Frequento pré-escola Si	Repetiu no EF	Abandonou no EF	Evadiu no EF	Repetiu no EM
Branco,nulo,ñis,ñtenho	1,00						
Noturno	0,01	1,00					
Frequento pré-escola Sim	-0,05	-0,02	1,00				
Repetiu no EF	-0,04	-0,03	-0,11	1,00			
Abandonou no EF	0,07	0,02	-0,07	0,02	1,00		
Evadiu no EF	0,04	0,02	0,06	-0,04	-0,66	1,00	
Repetiu no EM	0,04	0,01	0,02	-0,03	0,03	0,14	1,00
_cons	-0,28	-0,10	-0,23	-0,01	-0,06	-0,02	-0,04
	_cons						
_cons			1,00				

MODELO 4

Categorias	16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	De 1 a 2 salários	Mais de 2 salários	Meu pai
16	1,00						
17 a 19 anos	0,65	1,00					
Não, mas já trabalhei	0,02	-0,08	1,00				
Sim trabalho	0,10	0,02	0,39	1,00			
De 1 a 2 salários	0,08	0,15	0,03	0,12	1,00		
Mais de 2 salários	0,14	0,23	0,02	0,06	0,54	1,00	
Meu pai	-0,03	-0,03	-0,08	-0,01	0,04	0,00	1,00
Outro	-0,04	-0,14	-0,05	-0,02	-0,06	-0,08	0,07
Ninguém participa	-0,01	0,00	-0,17	-0,01	0,02	-0,05	0,07
Protestante	0,02	-0,03	-0,07	-0,07	-0,08	0,00	0,01
Outros	0,03	-0,01	0,02	0,04	-0,02	0,04	-0,05
Ela não tem religião	0,09	0,02	-0,04	0,09	0,14	0,15	0,06
De 5ª Série até o EF Completo	0,10	0,08	0,02	-0,05	-0,01	-0,02	0,03
EM incompleto ou mais	0,03	0,02	0,07	-0,01	-0,07	-0,04	0,09
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,02	0,08	-0,01	-0,04	0,18	0,22	0,01
Noturno	0,03	0,10	-0,16	-0,17	-0,06	-0,02	-0,04
Frequento pré-escola Sim	0,12	0,03	0,05	0,02	-0,01	0,11	0,02
Repetiu no EF	-0,53	-0,50	0,00	-0,03	-0,04	-0,06	0,09
Abandonou no EF	-0,02	0,01	-0,01	0,08	-0,02	-0,08	0,02
Evadiu no EF	-0,03	-0,13	0,00	-0,04	0,09	0,04	-0,02
Repetiu no EM	-0,21	-0,29	-0,14	-0,09	-0,01	-0,01	-0,06
Bebe bebida alcoólica	-0,12	-0,13	-0,11	-0,08	-0,03	-0,06	0,10
cons	-0,31	-0,25	-0,17	-0,23	-0,44	-0,49	-0,13
Categorias	Outro	Ninguém participa	Protestante	Outros	Ela não tem religião	De 5ª Série até o EF	EM incompleto ou mais
Outro	1,00						
Ninguém participa	0,07	1,00					
Protestante	0,07	-0,04	1,00				
Outros	0,07	-0,13	0,39	1,00			
Ela não tem religião	-0,07	-0,04	0,36	0,25	1,00		
De 5ª Série até o EF Completo	0,00	0,00	-0,01	-0,06	-0,02	1,00	
EM incompleto ou mais	-0,03	0,05	-0,06	-0,07	-0,11	0,33	1,00
Branco,nulo,ñs,ñtenho	-0,13	-0,01	-0,01	-0,06	0,03	0,29	0,22
Noturno	0,02	0,06	-0,05	-0,03	-0,12	0,08	-0,03
Frequento pré-escola Sim	-0,02	-0,11	0,05	-0,03	0,03	0,00	0,05
Repetiu no EF	-0,03	0,01	-0,12	-0,04	-0,09	0,01	0,07
Abandonou no EF	-0,02	0,04	0,01	0,01	-0,01	0,09	0,02
Evadiu no EF	0,00	0,02	0,00	-0,06	-0,07	0,02	0,05
Repetiu no EM	0,06	0,05	0,12	-0,05	-0,03	0,09	0,04
Bebe bebida alcoólica	0,05	0,00	0,05	0,14	0,09	-0,10	-0,07

Categorias	Branco,nulo,ñs,ñtenho	Noturno	Frequento pré-escola Si	Repetiu no EF	Abandonou no EF	Evadiu no EF	Repetiu no EM
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1,00						
Noturno	0,05	1,00					
Frequento pré-escola Sim	-0,06	-0,04	1,00				
Repetiu no EF	-0,05	-0,08	-0,13	1,00			
Abandonou no EF	0,06	0,02	-0,06	-0,02	1,00		
Evadiu no EF	0,06	0,04	0,04	-0,02	-0,69	1,00	
Repetiu no EM	0,06	0,02	0,01	-0,07	0,02	0,13	1,00
Bebe bebida alcoólica	-0,05	-0,08	0,04	0,08	-0,02	-0,07	-0,13
_cons	-0,30	-0,07	-0,24	-0,01	-0,04	-0,02	-0,04
		Bebe bebida alcoólica	_cons				
Bebe bebida alcoólica		1,00					
_cons		-0,20	1,00				

MODELO 5

categorias	16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	De 1 a 2 salários	Mais de 2 salários	Meu pai
16	1,00						
17 a 19 anos	0,62	1,00					
Não, mas já trabalhei	0,02	-0,08	1,00				
Sim trabalho	0,09	0,04	0,38	1,00			
De 1 a 2 salários	0,10	0,15	0,00	0,06	1,00		
Mais de 2 salários	0,12	0,21	0,00	0,02	0,53	1,00	
Meu pai	-0,03	-0,03	-0,06	-0,06	0,03	0,00	1,00
Outro	-0,02	-0,15	0,00	-0,04	-0,06	-0,07	0,06
Ninguém participa	-0,02	-0,01	-0,15	-0,02	0,00	-0,06	0,08
Protestante	-0,01	-0,07	-0,09	-0,06	-0,08	0,01	-0,02
Outros	0,03	-0,02	-0,01	0,07	-0,04	0,01	-0,08
Ela não tem religião	0,00	-0,07	-0,04	0,09	0,12	0,14	0,05
De 5ª Série até o EF Completo	0,07	0,09	0,05	-0,04	-0,01	-0,03	0,07
EM incompleto ou mais	0,02	0,05	0,08	0,02	-0,08	-0,05	0,12
Branco,nulo,ñis,ñtenho	0,02	0,08	-0,03	-0,06	0,14	0,17	0,06
Noturno	0,04	0,09	-0,14	-0,15	-0,03	0,00	-0,01
Frequento pré-escola Sim	0,09	0,03	0,08	0,05	0,03	0,12	0,04
Repetiu no EF	-0,50	-0,45	-0,01	-0,05	-0,06	-0,03	0,07
Abandonou no EF	-0,03	-0,02	0,00	0,09	-0,04	-0,05	0,02
Evadiu no EF	0,00	-0,10	-0,01	-0,06	0,12	0,01	0,00
Repetiu no EM	-0,24	-0,35	-0,12	-0,07	-0,01	-0,01	-0,05
Bebe bebida alcoólica	-0,12	-0,13	-0,10	-0,09	-0,06	-0,08	0,08
Notas médias	-0,05	-0,02	0,04	0,06	0,02	-0,09	0,02
Notas boas	-0,01	0,05	0,02	0,00	-0,03	-0,16	0,05
Gosta médio das aulas	-0,05	0,06	0,02	0,04	0,02	0,13	-0,09
Gosta muito das aulas	-0,09	-0,08	0,14	0,09	-0,03	0,13	-0,01
Satisfeito comigo mesmo:não concordo r	0,10	-0,01	0,06	-0,06	0,05	-0,04	-0,06
Satisfeito comigo mesmo: discordo	0,05	-0,02	0,04	-0,11	0,05	0,05	0,02
_cons	-0,18	-0,18	-0,21	-0,22	-0,33	-0,37	-0,09

Categorias	Outro	Ninguém participa	Protestante	Outros	Ela não tem religião	De 5ª Série até o EF	EM incompleto ou mais
Outro	1,00						
Ninguém participa	0,07	1,00					
Protestante	0,06	-0,02	1,00				
Outros	0,07	-0,11	0,40	1,00			
Ela não tem religião	-0,07	-0,05	0,37	0,24	1,00		
De 5ª Série até o EF Completo	0,03	0,03	-0,05	-0,13	-0,08	1,00	
EM incompleto ou mais	-0,03	0,07	-0,08	-0,07	-0,09	0,34	1,00
Branco,nulo,ñs,ñtenho	-0,13	0,00	-0,01	-0,08	-0,01	0,29	0,25
Noturno	0,02	0,05	-0,08	-0,05	-0,12	0,08	-0,08
Frequento pré-escola Sim	0,00	-0,09	0,00	-0,09	0,02	0,03	0,02
Repetiu no EF	-0,03	-0,03	-0,12	-0,03	-0,07	0,03	0,07
Abandonou no EF	-0,04	0,02	0,05	0,02	0,04	0,09	0,02
Evadiu no EF	0,02	0,03	-0,02	-0,05	-0,12	0,04	0,06
Repetiu no EM	0,04	0,05	0,17	0,02	0,06	0,03	0,04
Bebe bebida alcoólica	0,03	0,03	0,09	0,09	0,14	-0,11	-0,02
Notas médias	-0,07	0,09	0,00	0,05	-0,04	-0,05	0,02
Notas boas	-0,01	0,13	-0,04	0,01	-0,10	0,07	0,07
Gosta médio das aulas	0,01	-0,04	0,02	-0,09	-0,02	0,07	-0,10
Gosta muito das aulas	-0,01	-0,03	0,04	-0,11	0,11	0,02	-0,03
Satisfeito comigo mesmo:não concordo r	0,08	-0,03	0,16	0,11	0,00	-0,10	-0,14
Satisfeito comigo mesmo: discordo	0,10	0,00	-0,05	-0,05	-0,11	0,06	-0,08
_cons	-0,02	-0,05	-0,29	-0,15	-0,20	-0,27	-0,16
Categorias	Branco,nulo,ñs,ñtenho	Noturno	Frequento pré-escola Si	Repetiu no EF	Abandonou no EF	Evadiu no EF	Repetiu no EM
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1,00						
Noturno	0,02	1,00					
Frequento pré-escola Sim	-0,04	-0,05	1,00				
Repetiu no EF	-0,04	-0,03	-0,15	1,00			
Abandonou no EF	0,06	0,01	-0,07	-0,02	1,00		
Evadiu no EF	0,07	0,04	0,07	-0,05	-0,65	1,00	
Repetiu no EM	0,04	-0,03	-0,02	-0,01	0,04	0,12	1,00
Bebe bebida alcoólica	-0,04	-0,09	0,01	0,06	-0,03	-0,08	-0,08
Notas médias	0,07	-0,07	-0,03	-0,04	-0,03	-0,01	-0,04
Notas boas	0,12	-0,05	0,07	-0,07	-0,13	0,09	-0,08
Gosta médio das aulas	-0,12	0,07	0,15	0,00	0,05	-0,02	-0,04
Gosta muito das aulas	-0,10	-0,03	0,11	0,06	0,15	-0,15	0,03
Satisfeito comigo mesmo:não concordo r	0,01	-0,09	0,03	-0,11	0,04	0,04	0,12
Satisfeito comigo mesmo: discordo	-0,04	0,06	0,03	0,03	-0,04	0,03	-0,10
_cons	-0,22	-0,03	-0,25	0,01	-0,06	0,00	-0,03

Categorias	Bebe bebida alcoólica	Notas médias	Notas boas	Gosta médio d	Gosta muito das au	Satisfeito comigo m	Satisfeito comigo mesmo: discordo
Bebe bebida alcoólica	1,00						
Notas médias	0,06	1,00					
Notas boas	0,04	0,72	1,00				
Gosta médio das aulas	-0,06	-0,33	-0,31	1,00			
Gosta muito das aulas	0,04	-0,31	-0,46	0,65	1,00		
Satisfeito comigo mesmo: não concordo r	-0,08	0,02	0,05	0,05	-0,02	1,00	
Satisfeito comigo mesmo: discordo	-0,07	0,02	0,05	0,11	0,06	0,12	1,00
_cons	-0,17	-0,32	-0,29	-0,29	-0,28	-0,17	-0,12
		_cons					
_cons		1,00					

TABELA A3 – Análise de correlação entre as categorias de variáveis empregadas nos modelos logístico para alunos reprovados, homens, Ribeirão das Neves, 2008.

MODELO 1

Categorias	16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	_cons
16	1,00				
17 a 19 anos	0,54	1,00			
Não, mas já trabalhei	0,01	-0,16	1,00		
Sim trabalho	0,01	-0,25	0,61	1,00	
_cons	-0,57	-0,47	-0,57	-0,53	1,00

MODELO 2

Categorias	16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	Moro com minha mãe	Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	Meu pai
16	1,00						
17 a 19 anos	0,54	1,00					
Não, mas já trabalhei	0,02	-0,15	1,00				
Sim trabalho	0,01	-0,21	0,59	1,00			
Moro com minha mãe	-0,05	-0,15	0,00	0,04	1,00		
Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	-0,06	-0,08	-0,13	-0,03	0,25	1,00	
Meu pai	0,00	-0,03	0,09	0,04	0,11	-0,22	1,00
Outro	0,04	-0,03	0,15	-0,01	-0,04	-0,52	0,21
Ninguém participa	-0,02	-0,16	0,01	-0,01	-0,01	-0,22	0,15
Protestante	0,01	0,04	0,01	0,12	0,03	-0,10	-0,03
Outros	0,04	0,17	-0,01	0,08	0,07	-0,04	-0,02
Ela não tem religião	0,07	0,07	-0,04	0,06	-0,01	0,11	0,00
De 5ª Série até o EF Completo	0,06	0,05	-0,01	0,00	-0,07	0,03	-0,02
EM incompleto ou mais	0,10	0,11	0,04	0,01	-0,04	-0,02	-0,04
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,11	0,12	0,06	0,20	-0,06	-0,05	-0,04
_cons	-0,44	-0,36	-0,42	-0,45	-0,17	0,02	-0,11

Categorias	Outro	Ninguém participa	Protestante	Outros	Ela não tem religião	De 5ª Série até o EF Completo	EM incompleto ou mais
Meu pai	1,00						
Outro	0,24	1,00					
Ninguém participa	0,10	0,02	1,00				
Protestante	0,07	-0,03	0,34	1,00			
Outros	-0,12	-0,08	0,24	0,15	1,00		
Ela não tem religião	0,04	0,01	0,02	0,12	0,01	1,00	
De 5ª Série até o EF Completo	0,09	-0,07	-0,02	0,03	-0,03	0,47	1,00
EM incompleto ou mais	0,05	-0,14	0,05	0,12	-0,02	0,43	0,36
Branco,nulo,ñs,ñtenho	-0,18	-0,01	-0,39	-0,35	-0,19	-0,45	-0,39

Categorias	Branco,nulo,ñs,ñtenho	_cons
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1,00	
_cons	-0,44	1,00

MODELO 3

16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	Moro com minha mãe	Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	Meu pai
16	1,00					
17 a 19 anos	0,68	1,00				
Não, mas já trabalhei	0,04	-0,05	1,00			
Sim trabalho	0,07	-0,07	0,58	1,00		
Moro com minha mãe	0,00	-0,09	-0,01	-0,02	1,00	
Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	-0,04	-0,05	-0,12	-0,04	0,26	1,00
Meu pai	-0,01	-0,06	0,09	0,04	0,13	-0,19
Outro	0,02	-0,01	0,14	0,00	-0,04	-0,50
Ninguém participa	-0,10	-0,21	0,00	-0,01	-0,05	-0,25
Protestante	-0,01	0,00	0,00	0,11	0,07	-0,05
Outros	-0,03	0,07	-0,01	0,09	0,07	-0,02
Ela não tem religião	0,06	0,04	-0,05	0,06	0,01	0,12
De 5ª Série até o EF Completo	0,06	0,03	0,00	0,02	-0,03	0,02
EM incompleto ou mais	0,08	0,07	0,02	0,00	0,00	-0,01
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,08	0,06	0,09	0,22	-0,08	-0,08
Noturno	-0,11	-0,06	0,06	0,06	-0,14	-0,06
Frequente pré-escola Sim	0,05	0,04	-0,10	-0,13	0,11	-0,03
Repetiu no EF	-0,46	-0,54	-0,03	-0,15	0,06	0,03
Abandonou no EF	-0,05	-0,19	-0,08	-0,03	-0,07	-0,11
Repetiu no EM	-0,36	-0,43	-0,03	0,01	-0,10	-0,04
Abandonou no EM	0,03	-0,09	0,01	-0,06	0,18	0,12
_cons	-0,29	-0,17	-0,40	-0,41	-0,20	0,00
Outro	1,00					
Ninguém participa	0,26	1,00				
Protestante	0,07	-0,03	1,00			
Outros	0,06	-0,04	0,34	1,00		
Ela não tem religião	-0,11	-0,10	0,27	0,17	1,00	
De 5ª Série até o EF Completo	0,02	0,01	0,04	0,13	0,04	1,00
EM incompleto ou mais	0,04	-0,09	-0,03	0,04	-0,03	0,45
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,06	-0,08	0,03	0,13	0,00	0,41
Noturno	-0,09	0,01	-0,07	0,07	-0,05	-0,01
Frequente pré-escola Sim	-0,14	-0,12	0,01	-0,07	-0,04	0,08
Repetiu no EF	0,04	0,11	-0,02	-0,03	-0,04	-0,08
Abandonou no EF	-0,04	0,14	-0,07	-0,03	0,01	0,04
Repetiu no EM	-0,02	0,12	0,03	0,06	0,04	0,06
Abandonou no EM	-0,07	-0,21	0,16	0,05	0,09	0,00
_cons	-0,13	0,01	-0,39	-0,34	-0,20	-0,45
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1,00					
Noturno	0,12	1,00				
Frequente pré-escola Sim	-0,09	-0,12	1,00			
Repetiu no EF	-0,06	-0,03	-0,04	1,00		
Abandonou no EF	0,05	-0,08	-0,01	-0,06	1,00	
Repetiu no EM	0,07	0,06	0,02	0,10	0,27	1,00
Abandonou no EM	-0,01	0,04	-0,01	0,07	-0,28	-0,28
_cons	-0,42	-0,12	-0,12	-0,03	0,06	-0,08
Categorias	_cons					
_cons			1,00			

MODELO 4

16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	Moro com minha mãe	Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	Meu pai
16	1,00					
17 a 19 anos	0,67	1,00				
Não, mas já trabalhei	0,05	-0,04	1,00			
Sim trabalho	0,07	-0,08	0,59	1,00		
Moro com minha mãe	0,01	-0,08	-0,01	-0,01	1,00	
Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	-0,04	-0,05	-0,11	-0,03	0,26	1,00
Meu pai	-0,01	-0,06	0,09	0,04	0,13	-0,19
Outro	0,02	-0,02	0,12	0,00	-0,04	-0,50
Ninguém participa	-0,10	-0,22	0,02	0,02	-0,04	-0,24
Protestante	-0,02	-0,01	-0,01	0,09	0,07	-0,07
Outros	-0,03	0,07	-0,01	0,09	0,07	-0,03
Ela não tem religião	0,07	0,04	-0,03	0,07	0,01	0,13
De 5ª Série até o EF Completo	0,07	0,02	0,02	0,04	-0,02	0,01
EM incompleto ou mais	0,09	0,06	0,01	0,00	0,01	-0,02
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,08	0,04	0,10	0,24	-0,06	-0,06
Noturno	-0,10	-0,06	0,06	0,06	-0,13	-0,04
Frequente pré-escola Sim	0,07	0,05	-0,10	-0,13	0,10	-0,05
Repetiu no EF	-0,46	-0,54	-0,06	-0,17	0,05	0,02
Abandonou no EF	-0,04	-0,18	-0,06	-0,01	-0,07	-0,11
Repetiu no EM	-0,35	-0,42	-0,03	0,02	-0,10	-0,02
Abandonou no EM	0,04	-0,08	0,01	-0,05	0,16	0,09
Não pratica esporte	0,04	-0,04	-0,04	0,01	0,02	0,04
Bebe bebida alcoólica	-0,05	-0,05	-0,12	-0,13	-0,02	-0,10
cons	-0,27	-0,14	-0,36	-0,37	-0,21	0,02
Outro	1,00					
Ninguém participa	0,26	1,00				
Protestante	0,09	-0,03	1,00			
Outros	0,06	-0,04	0,36	1,00		
Ela não tem religião	-0,12	-0,08	0,27	0,17	1,00	
De 5ª Série até o EF Completo	0,04	0,02	0,05	0,12	0,03	1,00
EM incompleto ou mais	0,05	-0,09	-0,01	0,04	-0,03	0,46
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,04	-0,08	0,03	0,12	0,00	0,42
Noturno	-0,10	0,00	-0,07	0,06	-0,06	-0,01
Frequente pré-escola Sim	-0,12	-0,13	0,00	-0,07	-0,06	0,08
Repetiu no EF	0,05	0,10	0,00	-0,01	-0,04	-0,07
Abandonou no EF	-0,06	0,16	-0,09	-0,04	0,02	0,05
Repetiu no EM	-0,02	0,12	0,03	0,06	0,05	0,06
Abandonou no EM	-0,04	-0,22	0,15	0,05	0,08	0,01
Não pratica esporte	0,04	0,04	0,02	0,00	0,06	0,11
Bebe bebida alcoólica	0,09	-0,10	0,16	0,13	-0,05	0,01
cons	-0,15	0,02	-0,41	-0,35	-0,19	-0,47
Outro						
Ninguém participa						
Protestante						
Outros						
Ela não tem religião						
De 5ª Série até o EF Completo						
EM ou mais						

Categorias	Branco,nulo,ñs,ñtenho	Noturno	Frequento pré-escola Si	Repetiu no EF	Abandonou no EF	Repetiu no EM	Abandonou no EM
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1,00						
Noturno	0,11	1,00					
Frequento pré-escola Sim	-0,08	-0,10	1,00				
Repetiu no EF	-0,07	-0,02	-0,05	1,00			
Abandonou no EF	0,06	-0,09	-0,03	-0,07	1,00		
Repetiu no EM	0,09	0,07	0,00	0,10	0,26	1,00	
Abandonou no EM	-0,01	0,03	0,01	0,07	-0,28	-0,28	1,00
Não pratica esporte	0,12	0,02	-0,07	-0,02	-0,04	0,06	-0,04
Bebe bebida alcoólica	-0,05	0,02	0,00	0,13	-0,09	-0,01	-0,01
_cons	-0,42	-0,13	-0,11	-0,06	0,07	-0,10	-0,09
Categorias	Não pratica esporte		Bebe bebida alcoólica		_cons		
Não pratica esporte	1,00						
Bebe bebida alcoólica	0,09		1,00				
_cons	-0,15		-0,24		1,00		

MODELO 5

16	17 a 19 anos	Não, mas já trabalhei	Sim trabalho	Moro com minha mãe	Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	Meu pai
16	1,00					
17 a 19 anos	0,66	1,00				
Não, mas já trabalhei	0,03	-0,06	1,00			
Sim trabalho	0,05	-0,09	0,60	1,00		
Moro com minha mãe	0,03	-0,09	-0,02	-0,01	1,00	
Moro com meu pai ou com nenhum dos dois	-0,03	-0,05	-0,09	-0,02	0,27	1,00
Meu pai	0,01	-0,04	0,10	0,03	0,12	-0,21
Outro	0,00	0,00	0,13	0,00	-0,07	-0,53
Ninguém participa	-0,09	-0,22	0,04	0,04	-0,05	-0,28
Protestante	-0,02	-0,01	0,00	0,11	0,06	-0,06
Outros	-0,03	0,09	0,00	0,11	0,06	-0,05
Ela não tem religião	0,07	0,05	0,00	0,09	0,01	0,14
De 5ª Série até o EF Completo	0,08	0,02	0,02	0,05	0,02	-0,01
EM incompleto ou mais	0,10	0,06	0,02	-0,02	0,02	-0,02
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,09	0,06	0,13	0,26	-0,06	-0,04
Noturno	-0,08	-0,05	0,07	0,08	-0,14	-0,02
Frequente pré-escola Sim	0,06	0,04	-0,12	-0,15	0,13	-0,04
Repetiu no EF	-0,46	-0,53	-0,05	-0,17	0,06	0,02
Abandonou no EF	-0,03	-0,18	-0,06	-0,03	-0,06	-0,09
Repetiu no EM	-0,36	-0,43	-0,04	0,03	-0,10	-0,05
Abandonou no EM	0,04	-0,08	0,04	-0,03	0,15	0,07
Não pratica esporte	0,04	-0,04	-0,02	0,04	0,02	0,03
Bebe bebida alcoólica	-0,04	-0,04	-0,13	-0,13	-0,02	-0,08
Notas médias	-0,03	0,05	0,07	0,11	-0,07	-0,14
Notas boas	-0,05	0,02	0,00	0,06	-0,09	-0,19
Satisfeito comigo mesmo:não concordo	-0,05	0,04	-0,03	-0,02	-0,03	0,03
Satisfeito comigo mesmo: discordo	0,00	-0,03	-0,05	-0,02	0,14	-0,01
cons	-0,20	-0,13	-0,34	-0,37	-0,14	0,10
Outro	1,00					
Ninguém participa	0,28	1,00				
Protestante	0,09	-0,02	1,00			
Outros	0,09	-0,04	0,38	1,00		
Ela não tem religião	-0,11	-0,07	0,27	0,16	1,00	
De 5ª Série até o EF Completo	0,06	0,01	0,08	0,14	0,02	1,00
EM incompleto ou mais	0,05	-0,10	-0,01	0,02	-0,04	0,46
Branco,nulo,ñs,ñtenho	0,05	-0,08	0,05	0,14	0,01	0,43
Noturno	-0,12	-0,01	-0,07	0,06	-0,09	0,00
Frequente pré-escola Sim	-0,14	-0,16	-0,02	-0,06	-0,07	0,07
Repetiu no EF	0,05	0,09	0,00	-0,03	-0,04	-0,07
Abandonou no EF	-0,06	0,13	-0,09	-0,08	0,02	0,04
Repetiu no EM	-0,04	0,11	0,02	0,03	0,01	0,05
Abandonou no EM	-0,04	-0,17	0,16	0,08	0,08	0,01
Não pratica esporte	0,04	0,06	0,03	0,01	0,04	0,09
Bebe bebida alcoólica	0,05	-0,11	0,13	0,13	-0,07	0,01
Notas médias	0,17	0,06	0,05	0,14	0,02	0,00
Notas boas	0,13	0,03	-0,03	0,07	-0,03	-0,06
Satisfeito comigo mesmo:não concordo	0,02	-0,18	0,01	0,07	0,05	0,02
Satisfeito comigo mesmo: discordo	-0,09	-0,07	0,04	0,08	0,05	0,09
cons	-0,19	0,02	-0,36	-0,38	-0,16	-0,40
EM incompleto ou mais						1,00

categorias	Branco,nulo,ñs,ñtenho	Noturno	Frequento pré-escola Si	Repetiu no EF	Abandonou no EF	Repetiu no EM	Abandonou no EM
Branco,nulo,ñs,ñtenho	1,00						
Noturno	0,12	1,00					
Frequento pré-escola Sim	-0,09	-0,10	1,00				
Repetiu no EF	-0,08	-0,04	-0,04	1,00			
Abandonou no EF	0,05	-0,08	-0,01	-0,07	1,00		
Repetiu no EM	0,06	0,05	0,03	0,10	0,24	1,00	
Abandonou no EM	-0,02	0,03	0,00	0,07	-0,32	-0,25	1,00
Não pratica esporte	0,12	0,03	-0,10	-0,05	-0,04	0,04	-0,02
Bebe bebida alcoólica	-0,08	0,03	0,01	0,11	-0,09	0,02	0,00
Notas médias	0,07	-0,02	-0,14	-0,05	-0,09	-0,03	0,15
Notas boas	-0,04	-0,05	-0,04	-0,03	-0,13	0,12	0,14
Satisfeito comigo mesmo: não concordo	0,07	0,06	0,00	0,06	0,02	-0,05	-0,08
Satisfeito comigo mesmo: discordo	0,01	-0,03	0,01	0,09	-0,07	-0,02	0,05
_cons	-0,37	-0,09	-0,03	-0,04	0,13	-0,08	-0,17
categorias	Não pratica esporte	Bebe bebida alcoólica	Notas médias	Notas boas	Satisfeito comigo mesmo: não concordo	Satisfeito comigo mesmo: discordo	_cons
Não pratica esporte	1,00						
Bebe bebida alcoólica	0,08	1,00					
Notas médias	0,09	-0,03	1,00				
Notas boas	0,00	0,00	0,68	1,00			
Satisfeito comigo mesmo: não concordo	-0,09	-0,03	0,10	0,05	1,00		
Satisfeito comigo mesmo: discordo	-0,03	0,08	0,01	0,01	0,08	1,00	
_cons	-0,14	-0,19	-0,50	-0,41	-0,12	-0,14	1,00

ANEXO 4

ROTEIRO BÁSICO PARA GRUPO FOCAL

LIÇÕES DE UMA COORTE DE ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES: MÓDULO QUALITATIVO CEDEPLAR - UFMG

INTRODUÇÃO

(Iniciar a apresentação sem gravadores ligados)

Bom dia/boa tarde/boa noite.

Meu nome é Vanessa/Paula. Sou aluna do curso de doutorado em Demografia do CEDEPLAR (Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional) - UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Estou trabalhando na minha tese sobre o que pensam os jovens sobre suas vidas e suas expectativas para o futuro. Hoje vamos conversar sobre estudar, trabalhar e vários outros aspectos que estão relacionados com o dia a dia do jovem. Por isto vocês foram convidadas para participar deste encontro, o qual é chamado de grupo focal.

O grupo focal é uma reunião informal onde as pessoas se reúnem para conversar sobre um determinado assunto. Aqui não tem certo nem errado e quanto mais opiniões vocês derem, melhor! A reunião é gravada para que posteriormente eu possa transcrever as falas de cada pessoa e desenvolver as análises que preciso para a realização do meu estudo. A identidade das pessoas que participam é mantida em sigilo, mas quem preferir pode usar um apelido ou se identificar somente pelo primeiro nome. Para que possamos nos entender melhor, é importante que cada pessoa fale de cada vez. A participação é voluntária, mas eu gostaria de reforçar que ela é muito importante não só para minha pesquisa, mas para que se possa entender melhor as questões relacionadas aos sonhos e expectativas de jovens de hoje.

A reunião dura cerca de 2 horas. Um pequeno lanche será servido durante este tempo como uma forma de agradecimento pela participação de vocês. Eu gostaria que ficassem bem à vontade para se servir.

Para todos aqueles que concordam em participar deste grupo, gostaria de pedir que assinem o termo de consentimento, o qual vou entregar para vocês. Este documento diz que vocês aceitam participar desta reunião e que foram informados sobre como funciona o grupo. Caso alguém tenha alguma dúvida, por favor, pergunte. Além do termo de consentimento, eu também gostaria de pedir que vocês preenchessem uma pequena ficha com informações tais como idade, escolaridade, estado civil, etc. O nome não precisa ser completo, para não ter possibilidade de identificação. Este documento é para que depois eu possa saber as características gerais do grupo. Para aqueles que preferirem, um apelido pode ser usado.

(Distribuir os termos de consentimento, sendo 2 cópias para cada participante. O participante deve manter uma cópia e retornar a outra para a moderadora.)

(Após os participantes terem assinado o termo de consentimento, solicitar que preencham uma ficha de caracterização. Verificar se alguém necessita de ajuda).

(Iniciar a gravação)

DESCONTRAÇÃO E INÍCIO DO TRABALHO

Apresentação e o que gosta de fazer nas horas vagas.

M: NOME, IDADE E SE DEFINISSEM: “EU SOU UMA PESSOA...”

M: FALAR DE RIBEIRÃO DAS NEVES...

1. Morador
2. Tipo de Diversão
3. Tipo de Trabalho

M: FALAR DE ESTUDO/ESCOLA...

1. Significado de estudo
2. Escolas (de modo geral) - mais importante para oferecer
3. Pensam desta escola
4. Ficam sabendo das decisões tomadas pela diretoria (prof, prova, festa,)
5. Como a escola reage quando o aluno(s) tem algum problema ou querem dar alguma sugestão?
6. Pensam dos professores desta escola
7. Ser estudante nesta escola é...
8. Diferença ou não nessa escola: a) aluna x aluno
b) Professor x professora
9. Aluno(a) gosta de estudar
10. Aluno(a) se importa com nota
11. Motivos/estímulos para o sucesso escolar (escola, família, aluno)
12. Motivos para faltar à aula (e a família?)
13. Motivos para abandonar a escola
14. Motivos para continuar a estudar
15. Significado EM
16. E depois do EM (pensam na universidade/como chegar lá)
- 17.

M: VAMOS CONSTRUIR ALGUNS PERSONAGENS E EU GOSTARIA QUE VOCÊS FALASSEM AS CARACTERÍSTICAS QUE MAIS DESCREVEM CADA TIPO DE PERSONAGENS

- A) ALUNO(A) **REPROVADO** (A, B, C, D) – símbolo ()
- B) ALUNO (A) **APROVADO** (A, B, C, D) – símbolo ()
- C) ALUNO (A) QUE O **PROF. GOSTA MUITO** (A, B, C, D) – símbolo ()
- D) **PROFESSOR QUE OS ALUNOS GOSTAM**
- E) **PROFESSOR QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM**

A) CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

1. Sexo
2. Nome
3. Características físicas (cor da pele, tipo de cabelo, altura, peso, usa aparelho, óculos, beleza)
4. Experiência de reprovação
5. Namoro
6. Filhos
7. Turno

8. Religião, qual?
9. Tipo de escola (pública x particular)
10. Esporte, qual?
11. Como é essa escola, professores, colegas (violência, uso de bebidas, drogas)
12. Como ele(a) se sentiu ao ser reprovado(a)
13. Como ele(a) ficou visto pelos colegas, professores

B) FAMÍLIA

1. Mora com que? Por que
2. Escolaridade da mãe
3. Religião da mãe
4. Tem irmãos(ãs) e eles são como?
5. O que é família?
6. Significado de família?
7. Família pensa sobre estudo
8. Família reagiu à reprovação
9. Como é a relação dos pais com a escola (reunião, participação nas tomadas de decisões, atividades escolares)
10. Como é a família (posse, bens)
11. Acesso à internet, como?
12. Relação desse aluno com a família (diálogo, violência)

C) TRABALHO

1. Trabalha?
2. Significado de trabalho
3. Porque trabalha?
4. Qual tipo de trabalho?
5. Como fica trabalhar e estudar para ele?
6. Com qual idade ele começou a trabalhar?
7. Ele é reprovado, mas já parou de estudar? Por que?

D) PLANOS, EXPECTATIVAS

1. Maior sonho/plano
2. Como conseguir?
3. Profissão que ele(a) gostariam de ter?
4. Profissão dos sonhos?
5. Daqui a 10 anos como ele estará PROFSSIONALMENTE?
6. Qual o maior MEDO dele?

M: EQUIPE DO GOVERNADOR OU DO PREFEITO.

18. Programa para eliminar a reprovação, bomba: Programa BOMBA ZERO
19. Escola ideal
20. Professores ideais?
21. Currículo?
22. Família ideal para o bomba zero?
23. E o estudante ideal para o bomba zero?

M: CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES:

1. Sexo,
2. Nome e idade
3. Física,
4. Disciplina, como é a aula
5. Quais atitudes que ele(a) tomo que faz os alunos gostarem dele(a)

ANEXO 5

ROTEIRO BÁSICO PARA A COORDENAÇÃO

**LIÇÕES DE UMA COORTE DE ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES:
MÓDULO QUALITATIVO
CEDEPLAR - UFMG**

Entrevistadora - Na sua opinião, especificamente sobre o aluno do EM, como você vê a relação dele com o estudo? (lembrando de sempre perguntar se faz diferença entre as meninas e meninos)

- Aluno gosta de estudar?
- Aluno importa com a nota?
- Faltam às aulas? Motivos? Reação das famílias?
- Como é a reprovação na escola? Tem diferença entre meninas e meninos?
- Motivos para a reprovação (meninas e meninos)? (turno, filhos, aula, colegas, professores, estrutura familiar, escolaridade dos pais, trabalho, violência na família/escola)
- Reação das famílias?
- Como o abandono escolar na escola? Tem diferença entre meninas e meninos?
- Motivos para o abandono escolar?
- Reação das famílias?
- Postura da escola com relação à reprovação? (motivação, professores, infra-estrutura)
- Postura da escola com relação ao abandono escolar? (motivação, professores, infraestrutura)
- Para o aluno que é reprovado no 1º ano EM, o que você acha que essa reprovação representa na vida escolar dele?

ANEXO 6

Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conciliando Trabalho e Escola? Lições de uma coorte de alunos do 1º do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Ribeirão das Neves

Pesquisador: Paula de Miranda Ribeiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08176012.0.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA ((UFMG))

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 198.526

Data da Relatoria: 22/02/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca investigar a associação entre (a) reprovação e trabalho e (b) abandono escolar e trabalho, entre os alunos da faixa etária de 14 a 19 anos, matriculados em escolas da rede de ensino (REE) no município de Ribeirão das Neves (MG), para o ano de 2008. Para isso, será utilizada a metodologia de Grupos Focais. Serão realizados 16 grupos focais formados por pelo menos 8 e no máximo 10 alunos. Em cada um dos turnos, serão realizados dois grupos focais com sexo masculino e dois com sexo feminino, sendo que para cada um dos sexos será um grupo focal composto por alunos que já tiveram a experiência da reprovação e outros que não tiveram. Também serão realizados oito grupos com alunos que não trabalham, seguindo a mesma conformação descrita anteriormente. Durante o grupo focal, o moderador assumirá o papel de encorajar os participantes a interagirem entre si, de modo a captar normas e valores que não são possíveis de serem extraídos de dados quantitativos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo desta pesquisa é investigar a associação entre (a) reprovação e trabalho e (b) abandono escolar e trabalho entre alunos com idade entre 14 e 19 anos, matriculados em escolas da rede estadual de ensino (REE) do município de Ribeirão das Neves (MG), para o ano de 2008, segundo o sexo.

Objetivo Secundário:

Através de um trabalho qualitativo, pretende-se examinar os seguintes aspectos relacionados ao fato do aluno estar trabalhando e aos eventos de reprovação e abandono escolar: (1) a percepção das alunas e alunos a respeito da relação entre estudar e trabalhar, tentando identificar as normas que podem servir para orientação para este público; (2) se e como o aporte familiar, entendido como capital econômico, cultural e social, atua nessa relação; (3) se e como a escola tem um papel sobre os alunos que trabalham e estudam e (4) os principais mecanismos, diretos e indiretos, através dos quais os alunos conseguem conciliar o estudo com o trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a pesquisadora, os riscos podem decorrer de eventual constrangimento que o aluno pode sentir ao responder determinadas perguntas, mesmo não sendo elas perguntas de cunho pessoal. Para minimizar os riscos aventados no Item III.6 será reforçado com o aluno de que durante o grupo focal ele pode usar somente seu primeiro nome ou um apelido, suas respostas não serão identificadas ou reveladas, nem os nomes das escolas pesquisadas. A realização da entrevista será efetuada somente por pesquisadoras que integram a equipe do projeto. Elas já são devidamente treinadas para a aplicação da técnica proposta e para garantir a confidencialidade das informações e o anonimato das participantes. As falas serão gravadas em gravador digital e repassadas para um computador de uso exclusivo das pesquisadoras. Todos os arquivos terão uma chave de acesso.

Benefícios:

Conforme a pesquisadora, não há benefícios pessoais imediatos derivados dessa pesquisa, a não ser a oportunidade de expressar opiniões e debater questões sobre trabalho, estudo e família. No âmbito público, os benefícios serão os originados da produção de conhecimento aplicado, ou seja, os resultados do projeto contribuirão para uma melhor compreensão dos fatores associados à reprovação e ao abandono escolar principalmente entre os alunos que trabalham e também entender como outros alunos conseguem conciliar as duas atividades

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e os procedimentos da investigação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: Folha de Rosto, Parecer de Aprovação do Projeto, Termo de Compromisso, TCLE dos alunos e dos pais.

Recomendações:

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

BELO HORIZONTE, 18 de Fevereiro de 2013

Assinador por:

**Maria Teresa Marques Amaral
(Coordenador)**

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 7

Termo de Autorização Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
Comissão de Ética

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: “CONCILIANDO TRABALHO E ESCOLA? LIÇÕES DE UMA COORTE DE ALUNOS DO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES”

INTERESSADO (A): Vanessa Lima Caldeira Franceschinini – doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Demografia da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão de Ética da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ SEE/MG, após análise do Projeto de Pesquisa, identificado acima, são de parecer favorável à realização da pesquisa, nas escolas estaduais do município de Ribeirão das Neves.

Ressaltamos que os procedimentos de pesquisa devem obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, a pesquisa poderá interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda, que a participação na pesquisa será voluntária e a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo.

As instituições e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 08 de maio de 2014.



Raquel Elizabete de Souza Santos

Subsecretária de Desenvolvimento da Educação

Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves - Rodovia Prefeito Américo Gianetti, s/n - Bairro Serra Verde
Prédio Minas - 11º andar - Belo Horizonte - Minas Gerais - CEP 31630 900 - Telefone 31 3915 36 52

ANEXO 8

QUADRO A1 – Ser Morador de RN, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	MORADOR	GRUPOS	MORADOR
G1_{fem_M}	pouca oportunidade, trabalho fora	G2_{masc_N}	parte esquecida, falta posto de saúde, cadeia tem, tudo é em BH
G4_{fem_N}	muito caos, muito lixo, transtorno (ônibus), falta comércio, padaria, supermercado, falta vigilância, escolas precárias, muita poeira	G3_{masc_M}	buraco, Ribeirão das Trevas, Pé vermelho, Poeira córrego a céu aberto
G6_{fem_M}	ruim, terra vermelha, pé sujo, esgoto a céu aberto, lixo na rua	G5_{masc_M}	pior coisa, buracada, escola não presta, tudo de bom, pessoas boas
G8_{fem_M}	ruim, não tem passe livre, transporte ruim cidade desorganizada, cidade sem infraestrutura, falta hospitais, falta lotérica, banco, padaria, falta segurança, ruas cheias de buraco, falta passeio	G7_{masc_M}	ruas ruins, poeira, hospitais não são bons, melhorar as escolas

QUADRO A2 - Opção de diversão em RN, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	DIVERSÃO	GRUPOS	DIVERSÃO
G1_{fem_M}	quase nada; nem parque; cinema é em BH; praça não tem	G2_{masc_N}	festa, jogar bola, desenhar
G4_{fem_N}	nada, diversão não pode ter por causa das drogas fico em casa, internet, igreja	G3_{masc_M}	nenhuma, lan house, cinema e SESC em Venda Nova(BH), jogar bola, ficar em casa
G6_{fem_M}	facebook, nenhuma, WhatsApp, baile funk, fico em casa, igreja, comer cachorro-quente aqui, Shopping em BH	G5_{masc_M}	correr de tiro, jogar bola, festa, cair nos buracos, quadra
G8_{fem_M}	festinha, baladinha, shopping em BH, baile funk, show na praça, casa da minha avó, ficar em casa, facebook, WhatsApp, igreja	G7_{masc_M}	jogar futebol com os colegas, amizade verdadeira, rolezinho, festas, Parque Ecológico

QUADRO A3 – Trabalho em RN, GFs, na primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	TRABALHO	GRUPOS	TRABALHO
G1_{fem_M}	quase nada, lojinha, lanchonete, padarias, supermercado	G2_{masc_N}	maior opção de trabalho em BH, bico, borracharia marcenaria, pedreiro, padaria lava-jato, gesseiro Cidade Administrativa em BH
G4_{fem_N}	nada, só em BH (MacDonald's, MOVE, SENAI), caixa de supermercado	G3_{masc_M}	só em Venda Nova, embalador de mercadoria em supermercado
G6_{fem_M}	repositor de mercadoria em BH, Mercado Central em BH, Vender verdura	G5_{masc_M}	nada, carregar tijolo, supermercado, ajudante de pedreiro, repositor, lava jato, carregar saco de batata no Ceasa polimento, elétrica, desmanche, pedreiro
G8_{fem_M}	não tem, venda de bombons	G7_{masc_M}	auxiliar de cozinha, repositor em supermercado lava-jato, bicicletaria, entregador, negócios de ferro, pintura de carro

QUADRO A4 – Estudo, EM, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	Estudo, EM, depois do EM	GRUPOS	Estudo, EM, depois do EM
G1_{fem_M}	Mais uma etapa, Preparando para faculdade, Preparando para o ENEM	G2_{masc_N}	Futuro melhor, Sem estudo: não tem nada, bico, Uma etapa, É obrigação, Meio caminho, Faculdade, Carreira militar, Profissão agora, Depois resolve
G4_{fem_N}	Crescer, Importante, Vida melhor, Ter: serviço, profissão, conhecimento, Entrar na faculdade, Evoluir Fazer curso Polícia Militar	G3_{masc_M}	Preparação para ser alguém, Preparação para fazer faculdade,
G6_{fem_M}	Sem estudo: não tem nada, sem emprego, Preparo para faculdade	G5_{masc_M}	No futuro pode ajudar, Fazer faculdade, Significa vitória
G8_{fem_M}	Sem estudo: nada, Fazer faculdade, Trabalhar, Ajudar minha mãe, Estou pensando	G7_{masc_M}	Arrumar um bom emprego, Fazer faculdade, Ser policial

QUADRO A5 – Escola, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	INFRA-ESTRUTURA	GRUPOS	INFRA-ESTRUTURA
G1_{fem_M}	Sala de informática: não uso, uso somente para a prova on-line, internet não funciona, computadores sem mouse e problema no teclado. Laboratório: cheio de entulho e caixas, virou porão, não é liberado	G2_{masc_N}	Não tem internet Não tem sala de vídeo
G4_{fem_N}	Infra-estrutura igual a de outras escolas. Sala de informática: uso para prova do governo.	G3_{masc_M}	Quadra ruim Falta material: não tem bola Sala de informática: fazer prova on-line Internet ruim Sala ruins
G6_{fem_M}	Sala de vídeo usada como sala de aula, Sala de informática usada como sala de aula Computadores: antigos estragados Escola destruída: falta luz, mesa pichada, tudo estragado	G5_{masc_M}	Quadra ruim Sala de vídeo usada como sala de aula normal Biblioteca: não utilizada Sala de informática: não tem mouse, aula somente 2 vezes
G8_{fem_M}	Sala de informática: não funciona Laboratório: não tem nada Biblioteca: não usa Não tem livro Salas: superlotadas, sem iluminação, lâmpadas piscando, goteiras	G7_{masc_M}	Cadeira e janelas quebradas Carteiras com ferrugem Sem iluminação Garagem pequena Sala de informática: ninguém usa, computadores antigos Laboratório: ninguém usa

QUADRO A6 – Escola, GFs, 6º horário, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	6º HORÁRIO	GRUPOS	6º HORÁRIO
G1_{fem_M}	Ninguém quer, Ninguém faz nada. Alunos vão embora, 10 minutos de aula Para quem faz curso, trabalha, não dá tempo	G2_{masc_N}	Não tem
G4_{fem_N}	Não tem	G3_{masc_M}	Muito cansativo Sem infra-estrutura Maçante
G6_{fem_M}		G5_{masc_M}	Ruim Almoçar rápido para trabalhar
G8_{fem_M}	Professor não especializado	G7_{masc_M}	Dá fome Cansativo Atrapalha demais Não tem professor Bagunçado

QUADRO A7 – Professores e suas aulas, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	PROFº/AULA ALUNO GOSTA	GRUPOS	PROFº/AULA ALUNO GOSTA
G1_{fem_M}	Divertido, extrovertido, Explica Aula dinâmica	G2_{masc_N}	Conversa Ensina direito, Ajuda, Tem paciência Próximo do aluno Interage Pergunta
G4_{fem_N}	Compreensivo, Faz palestras, Aula dinâmica Usa música, vídeos, filmes. Gosta da gente Coloca limites	G3_{masc_M}	Explicar bem Ter paciência Atencioso Fala coisas produtivas Educado
G6_{fem_M}	Brinca, Ensina, Promove excursões Ajuda Carinhoso, Participativo, Comunicativo	G5_{masc_M}	Explica Pega para ensinar Dá mais liberdade Curte nós Brinca Comunica Ouve
G8_{fem_M}	Brinca Aula dinâmica Elogia os alunos Usa historinhas e música para dar a aula Pergunta Interage Conversa	G7_{masc_M}	Dão conselho Interagem, Dialogam Tem dinâmicas Tem debates Conselho

QUADRO A8 – Professores e suas aulas, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	PROFº ALUNO/AULA NÃO GOSTA	GRUPOS	PROFº ALUNO/AULA NÃO GOSTA
G1_{fem_M}	Grosso, Que grita, chama aluno de burro.	G2_{masc_N}	Ignorante Entra mudo e sai calado Enche o quadro de matéria Acha que está explicando e que o aluno está entendendo
G4_{fem_N}	Ignorante, Agressivo Chato, Grita Calado	G3_{masc_M}	Copiar Xingar Passa matéria e exercício e pronto. Não estimula participação do aluno
G6_{fem_M}	Chato, Folgado, Se acha Fala só da vida dele Só escreve Xinga	G5_{masc_M}	Chato Folgado Explica: má vontade Fechadão Só fala da vida dele
G8_{fem_M}	Implicante Aula monótona, entediante, chata, cansativa Quer aluno robô Só passa coisa no quadro Não incentiva Fica fora de sala Xinga Só cópia Só critica aluno Não elogia	G7_{masc_M}	Gritam Mau humorado Arrogância Chato Cópia demais Não interage Não explica Sem educação Só xinga

QUADRO A9 – Motivações, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	FALTAR À AULA (FA) REPROVAÇÃO (R) ABANDONO (A)	GRUPOS	FALTAR À AULA (FA) REPROVAÇÃO (R) ABANDONO (A)
G1_{fem_M}	FA: preguiça, falta de interesse e responsabilidade A: vício, drogas, falta de interesse, não consegue acompanhar a aula, má influência, dificuldade dentro de casa	G2_{masc_N}	FA: preguiça, festa na quinta e sexta-feira, escola vazia na segunda-feira, R: não estudar, falta de atenção, faltar às aulas, namoro, redes sociais, A: falta de incentivo, revolta, trabalho, más companhia, drogas, namoro, gravidez.
G4_{fem_N}	FA: preguiça, falta de interesse, cansaço do serviço R: cansaço, conversa, zoação, bagunça	G3_{masc_M}	FA: passar mal, aulas ruins, preguiça, professor chato, alunos folgados, R: direção não gostar do aluno A: preguiça, desânimo, irresponsabilidade, não gostar dos colegas, bullying,
G6_{fem_M}	FA: desinteresse, preguiça, sono, prova no outro dia, violência dentro da escola R: desinteresse, brincadeira, faltar à aula A: desinteresse, falta de presença da família, coisa errada, trabalho	G5_{masc_M}	FA: cansaço, 6º horário R: não estudar, bagunça, conversa, não faz nada, má convivência com o professor, aula ruim, A: reprovação, desânimos, vergonha, bullying por ser reprovado, falta participação dos pais, baixo desempenho escolar
G8_{fem_M}	FA: cólica, passar mal, olhar irmãos para mãe trabalhar, trabalho, passagem cara R: falta de esforço, falta de objetivo, não levar a sério os estudos, molecagem, zoação, matar aula, brincar. A: gravidez	G7_{masc_M}	FA: preguiça, não pensa em trabalhar (meninas), passagem cara R: falta de estudar, A: crime, trabalho, reprovação, gravidez, falta de vergonha, acha que a escola não ajuda

QUADRO A10– Motivações para bom desempenho escolar, GFs, primeira série do EM, REE, 2014

GRUPOS	ESCOLA/PROFESSOR (EP) FAMÍLIA (F) – ALUNO (A)	GRUPOS	ESCOLA/PROFESSOR (EP) FAMÍLIA (F) – ALUNO (A)
G1fem_M	EP: aula de reforço, aulas práticas, aula interessante, aula no laboratório, teatro, dinâmica, professor que interage, dinâmico, brinca, que pega no pé/rígido, F: educar desde pequeno, participar da vida escolar, incentiva, tem diálogo A: responsável	G2masc_N	EP: aulas com vídeo, palestras, aulas interativas, ao ar livre, excursões F: participar da vida escolar, pegar no pé A: dedicação, prestar atenção, persistência Poupança Jovem
G4fem_N	EP: mais acompanhamento da direção, ter bomba, pegar no pé, excursão, aula de informática, professor bacana, interage, F: presença da família, mas rigorosa, mais unida A: força de vontade, ele querer	G3masc_M	EP: melhorar a infra-estrutura, diretoria ouvir os alunos, disciplina, mais severa, aula descontraída, deixar aluno participar da aula F: educação, mais atenção, participar da vida escolar A: prestar atenção, parar de fazer bagunça, respeitar o professor, não fazer bullying, sem racismo
G6fem_M	EP: escola rígida, melhorar, quadro branco, ventilador, mais atenção aos alunos, ouvir opiniões dos alunos, excursões, professores, de qualidade, atenciosos, educados, que pegam no pé, aula comunicativa, F: acompanhar, estimular, gratificar A: estudar muito, educado, atencioso, interessado, respeitar o professor Poupança Jovem	G5masc_M	EP: professor deixar de ser chato, professor que dialoga, tirar 6º horário, melhorar a merenda, diretoria ouvir o aluno, sala de informática e vídeo, material, lâmpadas, mato, retirar os pombos, F: apoio da família A: estudar
G8fem_M	EP: ter livros, aulas mais dinâmicas, computadores, mesas, carteiras, jogos, professor que interage, que falte menos, educados, palestras, excursões, acabar com 6º horário F: família estruturada, mãe participativa, material, A: objetivos, mais responsável, mais atenção Ajuda de custo do governo para excursões, passe livre	G7masc_M	EP: paciência dos professores, debate nas aulas, mais informática, acabar com o 6º horário, aulas interativas/divertidas, sair do ambiente escolar, diretoria mais presente, F: família presente, pegar no pé, A: pegar firme, esforçar, Passe livre para estudantes