

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REPROVAÇÃO: EFEITOS DO CONTEXTO ESCOLAR NA TRAJETÓRIA DOS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

André Augusto dos Anjos Couto

Belo Horizonte
2017

André Augusto dos Anjos Couto

REPROVAÇÃO: EFEITOS DO CONTEXTO ESCOLAR NA TRAJETÓRIA DOS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação

Orientador: Prof. Dr. José Francisco Soares

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves

Belo Horizonte
2017

C871r
T Couto, André Augusto dos Anjos, 1979 -

Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental / André Augusto dos Anjos Couto, 2017.
151 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: José Francisco Soares.

Coorientadora: Maria Teresa Gonzaga Alves.

Bibliografia: f. 128-139

Apêndices: f. 140-151

1. Educação - Teses. 2. Baixo rendimento escolar - Teses. 3. Repetência – Ensino fundamental – Teses. 4. Ambiente escolar - Teses. 5. Estudantes – Aspectos sociais - Teses. 6. Direito a educação - Teses.

I. Título. II. Soares, José Francisco. III. Alves, Maria Teresa Gonzaga. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 371.280981

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Dissertação intitulada “Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do Ensino Fundamental”, de autoria do mestrando André Augusto dos Anjos Couto, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, analisada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Professor Dr. José Francisco Soares (Orientador)

Professora Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves (Co-orientadora)

Professora Dra. Flávia Pereira Xavier - UFMG

Professor Dr. Daniel Abud Seabra Matos – UFOP

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira – UFMG (Suplente)

Professor Dr. Luciano Campos da Silva – UFOP (Suplente)

Dedico este trabalho a minha família Mãe,
Avó e Esposa.

A todas as pessoas que de alguma forma
contribuem para a melhoria da educação
nacional, certas de que esse é um dos
caminhos para o progresso do país.

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Francisco Soares, carinhosamente chamado de Professor Chico, por me aceitar como seu orientando, me ensinar e fazer perceber a extrema relevância e contribuição que a “boa” pesquisa, séria e rigorosa pode trazer para a educação. Por ampliar a minha visão de educação, me fazendo enxergar novos horizontes e possibilidades. Por estar atento a meu posicionamento frente aos assuntos discutidos e me “chamar a atenção” quando de alguma forma deixava passar algo despercebido, sempre me trazendo para a real contribuição do nosso trabalho. Por fim por ser um exemplo a ser seguido de professor, pesquisador e pessoa. Professor, muito obrigado.

A professora Teresa Alves, que incondicionalmente sempre me atendeu, orientou e me iniciou nos tratamentos estatísticos de dados educacionais. Agradeço por sempre estar disponível a boas orientações e conversas esclarecedoras. Pela boa conversa amigável, pela companhia sempre agradável e pela convivência no Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (NUPEDE / GAME). Exemplo de compromisso e profissionalismo. Tenha certeza que mais do que um aluno ganhou um amigo. Obrigado.

A professora Flávia Xavier por ter me iniciado na docência do ensino superior, me aceitando como seu estagiário. Por muitos momentos de orientações “informais” e conversas que se revelaram extremamente esclarecedoras para meu trabalho. Agradeço pelo incentivo e amizade.

Agradeço a Elisabette Leo, nossa Bette, pela boa companhia, atenção e esclarecimentos quando estava em dúvida e pela presteza de sempre. Aos colegas do NUPEDE / GAME pela atenção, boa conversa e convivência.

Aos profissionais da Escola Estadual Afonso Pena, diretor Orlando Almeida e especialista Carminha, aos alunos e professores que participaram e permitiram que esta pesquisa se concretizasse.

A Faculdade de Educação da UFMG e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) do qual fui bolsista.

Obrigado a todos.

RESUMO

A trajetória dos alunos na educação básica compreende, em conjunto com a aprendizagem e as condições da escola, uma das dimensões do direito a educação. Para que esse direito seja atendido, a escola deverá oferecer condições adequadas para que o aluno aprenda o que é esperado em cada etapa escolar e, assim, não seja reprovado e não abandone a escola antes de concluir a educação básica. A escola compreende um ambiente complexo que sofre a influência de diversos fatores intra e extraescolares, que podem influenciar o desempenho e a trajetória dos alunos. Sendo assim, é relevante que esses fatores sejam monitorados de modo a verificar se o direito a educação está sendo atendido. Este trabalho está concentrado nas discussões sobre a trajetória dos alunos e mais especificamente na reprovação escolar. O objetivo principal é investigar quais fatores escolares e características dos alunos estão relacionados à reprovação no Ensino Fundamental. O estudo se concentrou na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A pesquisa se dividiu em duas etapas complementares. A primeira etapa quantitativa, buscou investigar por meio de técnicas estatísticas, quais características dos alunos e fatores escolares estão associados à reprovação. Para isso foram utilizados dados provenientes dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2013 e dos indicadores escolares desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Prova Brasil produziu dados de 183.354 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais e de 2.787 escolas que atendem aos anos finais da mesma rede de ensino. A segunda etapa, qualitativa, compreendeu a realização de três grupos focais, dos quais participaram 30 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e uma entrevista com um professor de Matemática da Rede Estadual de Minas Gerais que leciona no 9º ano. Os resultados demonstraram que características dos alunos tais como menor nível socioeconômico, sexo masculino, pertencer à raça negra, trabalhar e possuir baixo acompanhamento familiar predispõe o aluno a ser reprovado. Demonstraram também que escolas maiores e mais complexas, com quadro de professores mais rotativo favorecem a reprovação dos alunos que lá estudam. Os resultados apontaram também diferenças entre a relação da reprovação com o NSE dos alunos e das escolas, o que sugere existência de segregação intra-escolar. Processo de ensino aprendizagem ineficiente, mudança de escola, absenteísmo dos alunos e indisciplina também contribuem para a reprovação escolar entre os alunos do Ensino Fundamental.

Palavras chave: Reprovação Escolar; Contexto Escolar; Trajetória dos Alunos; Direito a Educação.

ABSTRACT

The academic trajectory of students at Fundamental Education constitutes, together with learning and school conditions, one of the dimensions of the right to Education. In order that this right is granted, the school must offer proper conditions that allow the student learning what is expected from her in each school stage and, thus, not being reprovved and do not abandon the school before concluding Fundamental Education. The school constitutes a complex environment that suffers the influence of several intra and interschool factors, which can impact the performance and trajectory of the students. Therefore, it is significant that these factors be monitored in order to make sure that the right to education be attended. The present work is concentrated on the discussions on students' trajectories an more specifically on grade repetition. The main objective is to investigate which school factors and students' characteristics are related to grade repetition in Fundamental Education. The study concentrated on the Public State Education System of Minas Gerais, Brazil. The research was carried out in two complimentary stages: the first, of a quantitative nature, aimed at investigating by means of statistical techniques, which characteristics of the students and school factors are related to grade repetition. For this, were used data from contextual questionnaires from *Prova Brasil* [Brazil Exam] of 2013, and from the school indicators designed by *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educationais Anísio Teixeira (INEP)* [Anísio Texeira National Institute of Educational Studies and Researches]. *Prova Brasil* produced data from 183.354 students from the 9th Year of Fundamental Education of Public State Education System of Minas Gerais, and from 2,787 schools that offer the final years of the same Education System. The second stage, of a qualitative nature, consisted of the conduction of three focal groups, in which participated 30 students from the 9th Year of Fundamental Education, and an interview with a mathematics teacher that works at the same Education System and teaches for the 9th year students. The results evinced that the students' characteristics such as lower socioeconomic level, gender (male), ethnical origin (black race), be worker and be provided with low family accompaniment predisposes the students to be reprovved at school. The results also evinced that bigger and more complex schools, with a more rotary teacher staff favor the reprobation of the alumnus that study there. The results also pointed out differences between the relation of the grade repetition to the NSE of the students and the schools, which suggests the existence of intraschool segregation. Inefficient teaching-learning process, change of school, student absenteeism and indiscipline also contribute to grade repetition among the students of Fundamental Education.

Keywords: Grade Repetition; School Context; Student Trajectory; Right to Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS.....	25
2.1 A distribuição da reprovação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....	29
3 CONCEITO DE REPROVAÇÃO.....	32
3.1 Reprovação e Repetência: fundamental diferença.....	33
3.2 O Censo Escolar: ferramenta indispensável para a apuração da reprovação.....	36
3.3 A reprovação nas legislações.....	38
3.3.1 A reprovação na LDB 4.024 de 1961.....	38
3.3.2 A reprovação na LDB 5.692 de 1971.....	41
3.3.3 A reprovação na LDB 9.394 de 1996.....	43
3.3.4 A reprovação na legislação estadual de Minas Gerais.....	46
3.3.5 Reprovação por infrequência ou declaração de abandono escolar.....	48
3.3.6 A Consequência da reprovação: distorção idade/ano de escolaridade.....	51
4 REVISÃO DE LITERATURA.....	53
5 O CONTEXTO ESCOLAR.....	61
6 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	66
6.1 Caracterização da Amostra.....	66
6.2 Etapa Quantitativa.....	69
6.2.1 Descrição da amostra e dos níveis de análise.....	69
6.2.2 Descrição das variáveis referentes aos alunos.....	70
6.2.3 Variáveis do grupo sociodemográfico.....	71
6.2.4 Variáveis do grupo ocupação, escola e expectativas.....	73
6.2.5 Variáveis do grupo acompanhamento familiar.....	76
6.2.6 Variáveis do grupo interesse pelo estudo.....	77
6.2.7 Descrição das variáveis referentes às escolas.....	79
6.2.8 Variável Complexidade Escolar.....	79
6.2.9 Variável Formação Docente.....	80
6.2.10 Variável Regularidade Docente.....	82
6.2.11 Variável Nível Socioeconômico.....	84
6.2.12 Ajuste do modelo de regressão multinível.....	85

6.2.13 Resultados quantitativos.....	91
6.2.13.1 Resultados modelo 1: Efeito das variáveis do grupo sociodemográfico.....	92
6.2.13.2 Resultados modelo 2: Efeito das variáveis do grupo ocupação, escola e expectativas.....	93
6.2.13.3 Resultados modelo 3: Efeito das variáveis do grupo acompanhamento familiar.....	94
6.2.13.4 Resultados modelo 4: Efeito das variáveis do grupo interesse pelo estudo.....	96
6.2.13.5 Resultados modelo 5: Efeito das variáveis referente ao nível da escola.....	98
6.2.14 Discussão etapa quantitativa.....	100
6.3 Etapa Qualitativa.....	105
6.3.1 Grupo Focal.....	105
6.3.2 Entrevista.....	107
6.3.3 Tratamento da Informação.....	108
6.3.4 Resultados qualitativos.....	109
6.3.5 Discussão etapa qualitativa.....	118
7 CONCLUSÃO.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
APÊNDICES.....	140
Apêndice A - Variáveis utilizadas no estudo e o grupo a que pertencem.....	140
Apêndice B – Construções das variáveis utilizadas na pesquisa.....	140
- Construção da variável Acompanhamento dos filhos à escola.....	140
- Construção da variável Incentivo aos estudos.....	142
- Construção da variável Interesse por Língua Portuguesa.....	144
- Construção da variável Interesse por Matemática.....	146
Apêndice C – Roteiros dos grupos focais e entrevista.....	147
- Roteiro grupos focais meninas e meninos reprovados.....	147
- Roteiro grupo focal alunos aprovados.....	148
- Roteiro entrevista com o professor.....	149
Apêndice D - Resultados dos modelos de regressão multinível.....	150

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de reprovação entre 2007 e 2010 - Rede Estadual Minas Gerais.....	26
Tabela 2 – Taxas de reprovação entre 2012 e 2014 - Rede Estadual Minas Gerais.....	27
Tabela 3 – Taxas de reprovação por anos entre 2010 e 2014 anos finais - Rede Estadual Minas Gerais.....	28
Tabela 4 – Distribuição da taxa de reprovação por mesorregiões do estado referente aos anos finais – Rede Estadual Minas Gerais.....	30
Tabela 5 – Relação entre matrículas totais e reprovados no Brasil e em Minas Gerais considerando as etapas Primária e Ginásial em 1971.....	40
Tabela 6 - Transcrições de série em 1982, taxas oficiais.....	57
Tabela 7- Transcrições de série em 1982 - Modelo PROFLUXO.....	58
Tabela 8 – Matrículas no ensino regular distribuídas por segmento e localização - Rede Estadual de Minas Gerais.....	67
Tabela 9 – Distribuição dos Docentes no ensino regular por etapa e localização - Rede Estadual Minas Gerais.....	67
Tabela 10 – Distribuição das escolas de educação básica por etapa de ensino e localização - Rede Estadual Minas Gerais.....	68
Tabela 11 – Distribuição das turmas por etapa de ensino e localização no ensino regular - Rede Estadual Minas Gerais.....	68
Tabela 12 - Distribuição dos alunos segundo a reprovação no Ensino Fundamental.....	70
Tabela 13 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o sexo – Rede Estadual de Minas Gerais.....	71
Tabela 14 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a sua cor / raça – Rede Estadual de Minas Gerais.....	72
Tabela 15 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a ocupação – Rede Estadual de Minas Gerais.....	74
Tabela 16 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a sua entrada no sistema escolar. – Rede Estadual de Minas Gerais.....	74
Tabela 17 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o tipo de escola em que estudou nos anos finais – Rede Estadual de Minas Gerais.....	75
Tabela 18 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a expectativa após o encerramento do Ensino Fundamental – Rede Estadual de Minas Gerais.....	75

Tabela 19 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o acompanhamento dos filhos à escola – Rede Estadual de Minas Gerais.....	76
Tabela 20 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o incentivo ao estudo – Rede Estadual de Minas Gerais.....	77
Tabela 21 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o interesse que possuem por Língua Portuguesa – Rede Estadual de Minas Gerais.....	78
Tabela 22- Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o interesse que possuem por Matemática – Rede Estadual de Minas Gerais.....	78
Tabela 23 – Distribuição da variável Complexidade Escolar – Rede Estadual de Minas Gerais.....	80
Tabela 24 – Distribuição da variável Formação Docente – Rede Estadual de Minas Gerais.....	81
Tabela 25 – Descrição e distribuição das escolas segundo a Regularidade Docente – Rede Estadual de Minas Gerais.....	83
Tabela 26 – Modelo 1 - Efeito das variáveis sociodemográficas.....	92
Tabela 27 – Modelo 2 – Efeito após a inserção das variáveis referentes ao grupo ocupação, escola, expectativas.....	93
Tabela 28 – Modelo 3 – Efeito após a inserção das variáveis referentes ao grupo acompanhamento familiar.....	94
Tabela 29 – Modelo 4 – Efeito após a inserção das variáveis referentes ao grupo interesse pelo estudo.....	96
Tabela 30 – Modelo 5 – Efeito após a inserção das variáveis ao nível da escola.....	98
Tabela B1 - Variável frequência às reuniões de pais.....	141
Tabela B2 -Variável conversa sobre a escola.....	141
Tabela B3 - Variável acompanhamento aos filhos.....	142
Tabela B4 - Variável pais incentivam o estudo.....	143
Tabela B5 - Variável pais incentivam ao dever de casa.....	143
Tabela B6 - Variável incentivo a ir à escola.....	144
Tabela B7 - Variável incentivo aos estudos.....	144
Tabela B8 - Variável gostar de estudar Língua Portuguesa.....	145
Tabela B9 - Variável fazer dever de Língua Portuguesa.....	145
Tabela B10 -Variável interesse por Língua Portuguesa.....	146
Tabela B11 - Variável gostar de estudar Matemática.....	147

Tabela B12 - Variável fazer dever de Matemática.....	147
Tabela B13 - Variável interesse por Matemática.....	147
Tabela D-1 - Resultados dos modelos de regressão multinível.....	150

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Variável resposta.....	88
Quadro 2 – Variáveis Sociodemográficas.....	89
Quadro 3 – Variáveis relacionadas ao grupo ocupação, escola e expectativas.....	89
Quadro 4 – Variáveis relacionadas ao grupo acompanhamento familiar.....	90
Quadro 5 – Variáveis relacionadas ao grupo interesse pelos estudos.....	90
Quadro 6 - Variáveis correspondentes ao nível da escola.....	90
Quadro 7 – Ordem de inserção dos grupos de variáveis nos modelos de regressão multinível.....	91
Quadro 8 – Grade de análise da categoria causas da reprovação.....	111
Quadro 9 – Grade de análise da categoria processo de ensino aprendizagem.....	112
Quadro 10 – Grade de análise da categoria relação professor / aluno.....	114
Quadro 11 – Grade de análise da categoria relação família / escola / aluno.....	115
Quadro 12 – Grade de análise da categoria percepção dos aprovados em relação aos reprovados.....	116
Quadro 13 – Grade de análise da categoria percepção da reprovação pelo professor.....	116
Quadro 14 – Grade de análise da categoria percepção de boa aula.....	117
Quadro A-1–Variáveis utilizadas no estudo e grupos de referência.....	140
Quadro B-1- Construção da variável Acompanhamento dos filhos.....	142
Quadro B-2 – Exemplo da construção da variável Incentivo aos estudos.....	144
Quadro B-3 – Exemplo da construção da primeira categoria da variável Interesse por Língua Portuguesa.....	146

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da reprovação por área.....	29
Gráfico 2 – Distribuição da reprovação por localização.....	30
Gráfico 3 – Histograma representando o NSE dos alunos do 9º ano - Rede Estadual de Minas Gerais.....	73
Gráfico 4 – Histograma representando a distribuição das escolas segundo o NSE – Rede Estadual de Minas Gerais.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo – Fluxo e Rendimento Escolar.....	36
Figura 2 - O contexto escolar da reprovação.....	125

SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CEDEPLAR – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNSE – Média do Nível Socioeconômico
NSE – Nível Socioeconômico
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TALIS – Pesquisa Internacional sobre o Ensino e a Aprendizagem
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura

1 Introdução

Passados vinte anos da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) persiste ainda um cenário preocupante de desigualdade educacional no país. Um grupo menor de alunos, geralmente com características mais abastadas, possuem melhores oportunidades de aprendizagem se comparados com a grande maioria dos alunos brasileiros. Um dos motivos para essa grande discrepância reside na baixa qualidade da educação praticada nas escolas públicas brasileiras (CARNOY, 2009).

Como consequência da baixa qualidade educacional aparecem o comprometimento do aprendizado e a trajetória irregular dos alunos, traduzidos pelos baixos resultados nas avaliações em larga escala e nos episódios frequentes de reprovações. Tanto as desigualdades educacionais como a baixa qualidade da educação são temas que se inserem em uma discussão mais ampla que é a garantia do direito à educação previsto constitucionalmente.

Em 1988 quando a Constituição Nacional foi promulgada atribuiu-se à educação em seu art. 6º a condição de direito social (BRASIL, 1988). Pode-se entender como direito social o acesso às condições estruturais necessárias para proporcionar o bem estar do cidadão na sociedade atual tais como saúde, moradia, transporte, segurança dentre outras (MARSHALL, 1967; SAVIANI, 2013).

A Constituição ao conferir essa condição, permitiu a compreensão de que a educação nacional se tornara um bem público, sendo dessa forma um direito de todo cidadão, direito esse fundamental e necessário para se viver e exercer os outros direitos sejam eles civis ou políticos, em uma sociedade calcada em normas escritas (SAVIANI, 2013).

Todo direito estabelecido deve estar relacionado há um dever que se responsabilizará pelo seu exercício. Ao reconhecer a educação como direito de todos, a carta magna nacional atribuiu esse dever ao Estado, ou seja, o Poder Público deverá se responsabilizar pela educação nacional (CURY, 2002; 2008; SAVIANI, 2013).

A relação entre direito e dever na educação está claramente inscrita no Art. 205 da Constituição Nacional.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Esse artigo ao estabelecer essa relação, apresenta três instituições responsáveis pelo cumprimento desses dois pressupostos: Estado, Família e Sociedade.

O Estado como poder público deve oferecer as condições necessárias para o funcionamento das escolas tais como infraestrutura, suporte financeiro, insumos e garantir que a educação básica atenda as crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade, os adultos que não estudaram na época adequada e os portadores de deficiências. Esse atendimento deverá ocorrer segundo o Art 1º, §1º da LDB em uma instituição destinada para esse fim, nesse caso a escola pública (BRASIL, 1988; 1996; SOARES, 2012).

A Família também deve assumir sua responsabilidade perante a educação pública ao efetuar, conforme inscrito no Art. 6º dessa mesma lei, a matrícula das crianças aos quatro anos de idade na educação infantil etapa inicial da educação básica (BRASIL, 1996). Entretanto, como essa própria legislação observa no seu primeiro artigo, a educação também ocorre na vida familiar. Nesse sentido a família além de garantir a entrada da criança na escola na idade adequada, deverá acompanhá-la durante todo seu desenvolvimento na educação básica até sua conclusão no ensino médio (BRASIL, 1996).

O Poder Público e a Família fazem parte de uma organização maior, a Sociedade. Nesse sentido e conforme está inscrito no Art. 205 da Constituição Nacional todos devem colaborar para que a educação nacional cumpra o papel que se espera dela, preparar as pessoas para o exercício da cidadania.

O papel da sociedade na promoção da educação não é exclusivo da legislação Brasileira. A necessidade de uma postura social-educacional proativa vem sendo constantemente ratificada em documentos e nos fóruns realizados por organismos internacionais. Em 1989 o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança reconheceu a Educação como direito de toda criança¹ e que deve ser oferecida em regime de igualdade de oportunidades pelo Estado (UNICEF, 1989). A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) no último fórum mundial realizado em Incheon na Coreia do Sul, ratificou dentre outros documentos, a convenção de 1989 quando em sua carta final demonstrou a preocupação em garantir o direito à uma educação que tenha qualidade, seja inclusiva e equitativa para todos (UNESCO, 2016).

¹ A UNICEF define a criança “como todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (UNICEF, 1989, p 06). A idade definida pela UNICEF é compatível com a idade correspondente à dos alunos que devem frequentar a educação básica no Brasil. Esse é um dos aspectos que demonstra a consonância da obrigatoriedade da educação básica prevista na Constituição Nacional e a defendida pelos documentos de organismos internacionais.

Em ambos os documentos percebe-se o sentido de que a educação deve alcançar todas as pessoas, missão essa que devido a sua grande complexidade deve ser compartilhada por toda a sociedade para a obtenção do sucesso.

O documento mundial da UNESCO confirmou uma tendência que já vinha sendo observada no Brasil a partir da LDB de 1996, a garantia do direito às condições mínimas de qualidade no ensino nacional (BRASIL, 1996; CURY, 2010). Essa discussão ganhou força a partir de 2007 com o Decreto Federal 6.094 referente à implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007). Esse documento confirmou a necessidade de monitorar se o direito à educação de qualidade está sendo garantido à população (SOARES, 2012).

O direito a educação se concretiza quando o aluno conclui a educação básica com aprendizado na idade adequada. Porém, para que esse direito seja garantido de forma completa a todos os cidadãos, deve ser monitorado por intermédio de instrumentos que permitam o acompanhamento e análises eficientes dos sistemas educacionais. Os resultados dessas análises devem servir de subsídio para que segundo a demanda populacional, sejam equalizadas oportunidades educacionais de qualidade para todos.

As formas de monitoramento do direito à educação ocorrem com foco em três dimensões: no aprendizado, na trajetória dos alunos e nas condições da escola.

O aprendizado é uma das evidências de que o direito à educação está sendo atendido, ou seja, espera-se que os alunos estejam aprendendo o que se esperam deles ao final de cada ano escolar e concluindo a educação básica com os conteúdos consolidados (SOARES, 2012; 2016).

A forma de monitoramento do aprendizado ocorre por meio da realização das avaliações em larga escala, que têm por objetivo aferir o nível do aprendizado dos alunos das escolas públicas brasileiras em Língua Portuguesa, com foco em leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015). A Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)² são

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se constitui como o principal sistema de avaliação da educação nacional gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). O objetivo desse sistema é avaliar a educação básica nacional e obter informações para contribuir e oferecer subsídios para a formulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para esse nível de ensino. Compõe esse sistema três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que abrange de forma amostral alunos do 5º, 9º, e 3º ano do ensino médio das escolas públicas e privadas rurais e urbanas. Avaliação nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também conhecida como Prova Brasil que abrange alunos do 5º e 9º ano da rede pública e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que avalia alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede pública com foco na alfabetização. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 10/01/2017.

exemplos de avaliações em larga escala a nível nacional e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)³ e a Prova Rio são exemplos de exames realizados em nível regional. Internacionalmente o modelo que caracteriza a avaliação em larga escala é Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

A outra dimensão que deve ser monitorada para garantir o direito à educação está relacionada com as condições das escolas. O poder público deve proporcionar instrumentos legais, suporte financeiro, insumos e infraestrutura adequada para que as escolas atendam os alunos com qualidade. Estudo desenvolvido por Alves e Soares (2013) demonstrou a importância da infraestrutura para a qualidade da educação. Essa pesquisa observou que escolas melhores estruturadas no que diz respeito a bibliotecas, laboratórios, sanitários e condições gerais de funcionamento apresentam um ambiente melhor para o desenvolvimento escolar. Outro trabalho desenvolvido por Soares Neto; Jesus; Karino; Andrade (2013) revelou uma situação preocupante nas escolas brasileiras ao demonstrar que grande parte desses estabelecimentos não apresentava sequer sala de diretoria, sala de professores e biblioteca, itens fundamentais para uma boa escola. Esse dado demonstrou a necessidade brasileira de avançar mais nessa dimensão para que o direito à educação de qualidade seja atendido.

A próxima dimensão relacionada ao monitoramento do direito é caracterizada pela trajetória escolar. As discussões dessa dissertação estarão centradas nessa dimensão pois está relacionada com o tema central desse trabalho.

Entende-se por trajetória escolar o percurso e o progresso dos alunos na escola ao longo da Educação Básica. Para que a trajetória do aluno tenha qualidade, o mesmo deve cumprir com regularidade quatro etapas fundamentais: acesso, permanência, promoção e conclusão (SOARES, 2016). A partir do que trata o Art. 4, inciso I da LDB espera-se que o aluno ingresse aos quatro anos de idade na Pré-Escola e conclua os estudos aos dezessete anos ao final do terceiro ano do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

O acesso à escola foi por muito tempo o mais grave problema da educação brasileira (BEISIEGEL, 2005; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Felizmente no Ensino Fundamental, esse problema se encontra quase que totalmente resolvido com 97,5% das crianças entre seis e quatorze anos matriculadas na escola. Porém a Educação Infantil com 89,1% dos alunos com quatro e cinco anos matriculados e o Ensino Médio com 61,4% dos alunos entre quinze e

³ O Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB) e a Prova Rio se constituem como programas de avaliação externa realizados pela Rede Estadual de Minas Gerais e Rede Municipal do Rio de Janeiro. Estes programas são semelhantes aos SAEB. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb> > e < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/prova-rio1> >. Acesso em 10/01/2017.

dezessete anos matriculados, constituem ainda como óbices à universalização de toda a educação básica (IBGE, 2014).

A conclusão é a última etapa a ser cumprida pelos alunos na Educação Básica, ou seja, após completarem todos os outros anos de escolaridade espera-se que os alunos concluam o Ensino Médio próximos de atingirem a maioridade. Embora tenha apresentado avanços nos últimos quinze anos passando de 33,3% para 56,7% de concluintes no Ensino Médio, essa etapa precisa avançar uma vez que é necessário para a melhoria da educação em termos gerais que mais alunos concluam a Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

A permanência e a promoção, etapas localizadas entre o acesso e a conclusão, estão diretamente ligadas à qualidade do ensino e ao tema central dessa pesquisa: a reprovação no Ensino Fundamental.

A permanência pode ser compreendida como a condição do aluno frequentar regularmente a escola ininterruptamente desde seu ingresso até a conclusão da educação básica. Está relacionada com o fato de o aluno estar matriculado, frequentando a escola e não abandoná-la.

A promoção é entendida como a progressão dos alunos entre os anos de escolaridade e está relacionada à aprovação e reprovação.

Embora esteja relacionada com a etapa da promoção, a reprovação encontra estreita relação com a permanência nas escolas, uma vez que alunos reprovados com maior frequência apresentam a tendência ao abandono dos estudos saindo da escola antes do esperado (KLEIN, 2006; ALVES, 2009). Essa relação não é recente e foi documentada nos anos de 1950 nos estudos de Cardoso (1949) e Leite (1959).

No período entre as décadas de 1970 e 1990 as escolas brasileiras alcançaram números expressivos no que diz respeito às reprovações. Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) demonstravam que em 1989, 35% dos alunos do Ensino Fundamental e 31% dos alunos do Ensino Médio brasileiro eram reprovados (BRASIL, 1989).

Atualmente o cenário se encontra melhor. Na etapa referente aos anos iniciais (1º ao 5º ano) a taxa de reprovação se encontra em 5,8%, nos anos finais (6º ao 9º ano) em 11,1% e no Ensino Médio 11,5% (Brasil, 2015). Essas taxas reduziram se comparadas ao período entre 1970 e 1990, muito em função da implantação de programas com foco na progressão continuada e nos ciclos de aprendizagem que foram desenvolvidos nos sistemas educacionais públicos na época (ALVES, 2009).

Embora tenha apresentado avanços, a situação da reprovação na escola pública brasileira nos últimos cinco anos principalmente na etapa correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, tem se mostrado resistente, apresentando pouca diminuição com taxas oscilando entre 12,4% em 2011 e 11,1% em 2015 (INEP, 2011; 2015).

O problema que motivou esta pesquisa tem o foco nesse persistente cenário de reprovação entre os alunos dos anos finais Ensino Fundamental. Este problema se insere na discussão sobre o monitoramento do direito e qualidade da educação, que ao longo dos anos vem se tornando cada vez mais complexa com a incorporação de novos indicadores, sinalizando a necessidade da compreensão desses indicadores inseridos em um determinado contexto escolar. (CURY, 2010; GUSMÃO, 2013; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; RIBEIRO, 1991).

Como a escola possui um ambiente dinâmico e complexo, é prudente para a compreensão da trajetória dos alunos discutir a reprovação considerando que diversos fatores se articulam simultaneamente formando um complexo contexto que pode influenciar ou não na sua ocorrência.

Esta pesquisa se concentra em investigar quais características dos alunos e fatores escolares estão associados à reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Minas Gerais. Os dados utilizados para este estudo se referem a alunos e escolas dessa rede com o ano de referência 2013.

O comportamento dos alunos é variado e complexo e têm consequências diretas com a sua trajetória na escola. É neste local em que passam boa parte do tempo, que aprendem e dividem experiências influenciadas pelo *background* de cada um. Dessa forma, por ser o ambiente que ocorre boa parte das experiências, a escola se torna a unidade organizacional que define o contexto em que ocorre a educação dos alunos (LEE, 2000).

A opção por estudar o comportamento da reprovação sob um contexto escolar, vem amparada em diversos estudos que identificaram ser esta uma opção eficiente nas análises para este tipo de objetivo em que se trabalha com fatores relacionados a alunos, escolas, sistemas ou unidades da federação (LEE, 2000; LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012; MATOS; FERRÃO, 2016).

Com referência nos alunos foi utilizada a base de dados dos questionários contextuais⁴ aplicados em conjunto com a Prova Brasil com foco nas questões referentes à reprovação,

⁴ Os questionários contextuais são instrumentos que acompanham a ANEB e a Prova Brasil (ANRESC) sendo aplicados a alunos, professores e diretores das escolas que realizam esses exames. O objetivo deste instrumento é obter informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos

sexo, raça, ocupação, participação e incentivo da família na vida escolar dos alunos e nível socioeconômico. Com foco na escola foram utilizados indicadores desenvolvidos pelo INEP a partir de informações do Censo Escolar, que trazem dados a respeito da regularidade de professores na escola, complexidade, formação inicial de professores e nível socioeconômico das escolas. Esses indicadores serão explicados na seção metodológica da pesquisa.

A dissertação está organizada além desta introdução, em sete seções as quais estão descritos o embasamento teórico e o desenvolvimento da pesquisa.

Após a seção de introdução será contextualizado o problema que motivou essa pesquisa, bem como os dados sobre a distribuição da reprovação na Rede Estadual de Minas Gerais.

A terceira seção apresentará as bases teóricas para formulação do conceito de reprovação e a sua diferença com a repetência, bem como o esclarecimento dos conceitos de rendimento e fluxo dos alunos. Esta seção também discorrerá a respeito da relevância do censo escolar para o acompanhamento dos dados referentes a alunos e escolas brasileiras. Nesta parte do trabalho também serão tratados os aspectos legais da reprovação e tratará da evolução da reprovação nas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da legislação do Estado de Minas Gerais.

A terceira etapa abordará também um tema de difícil abordagem por parte das escolas, a determinação da reprovação por infrequência ou declaração de abandono dos alunos, além da distorção idade / ano de escolaridade.

Na quarta seção será trabalhada a revisão de literatura em se apoia esta pesquisa. Para tanto serão utilizados textos a partir da década de 1950 até a atualidade. As referências que embasam o contexto escolar aqui estudado se encontram na quinta seção. Nela serão discutidos os trabalhos que tratam sobre contexto escolar e as características que o compõe.

Na sexta seção estão concentradas a descrição metodológica da pesquisa com a caracterização da amostra, descrição da rede pesquisada e das variáveis que compõe os níveis de análise (alunos e escolas).

Nesta seção também serão abordados os modelos estatísticos quantitativos e qualitativos que foram utilizados na pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos utilizados. Serão apresentados também os resultados e a discussão com referência em estudos que tratam

sobre o assunto. Na última seção será realizada a conclusão do trabalho seguido das referências bibliográficas e apêndices.

2 Contextualização do problema na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

O problema da reprovação no Estado de Minas Gerais não é recente. Desde a década de 1950 já se encontravam registros da preocupação com as taxas de reprovação na escola pública deste estado. Embora naquela época os esforços se concentrassem na expansão das matrículas e aumento das vagas nas escolas primárias, dados publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), periódico do INEP responsável na época pela publicação de resultados oficiais e pesquisas na área de educação, demonstraram que em 1954 dos 353.315 alunos matriculados no estado apurados ao final daquele ano, 175.908 foram aprovados o que corresponde a 49,7% e 177.407 foram reprovados correspondendo a 50,3% do total (BRASIL, 1956, p. 234). A reprovação naquela época era superior à aprovação dos alunos, situação impensável nos dias atuais.

Em uma publicação dois anos antes no mesmo periódico em que era apresentada a situação da Rede Pública Estadual em Minas Gerais, já se verificava receio dos pesquisadores em educação com os efeitos da reprovação no aproveitamento dos alunos em face da expansão do atendimento escolar.

É sabido que o regime de "três turnos" — solução de emergência a que se vem recorrendo em virtude da acentuada desproporção entre as possibilidades de matrícula e o número de crianças em idade escolar — reflete-se negativamente no aproveitamento dos alunos, constituindo um dos fatores de "repetência". (BRASIL, 1954, p.131)

A reorganização pela qual passava a Rede Estadual de Minas Gerais para atender a demanda crescente de matrículas nas escolas, possivelmente se constituía com uma das causas da baixa qualidade do ensino como demonstra o trecho anterior, entretanto esse não era o único problema associado à ocorrência da reprovação.

Almeida Júnior (1957) aborda os efeitos financeiros da reprovação em Minas Gerais quando observa que aproximadamente treze anos antes os efeitos dessa prática já eram elevados nas contas estaduais “[...] em 1943 o estado gastara 120 cruzeiros por aluno. Como reprovaram 186.223 crianças o prejuízo foi de 22 milhões de cruzeiros, sendo que no Brasil inteiro o prejuízo total naquele ano com a reprovação foi de 160 milhões de cruzeiros” (p. 08). O prejuízo com a reprovação em Minas Gerais correspondia a 13,75% do total do país, um percentual considerável levando-se em conta o tamanho do estado brasileiro.

O número de alunos reprovados na Rede Estadual aumentava a medida que o número de matrículas se expandia. Em 1973 de um total de 689.401 reprovados considerando todas as

redes de Minas Gerais, 467.366 eram oriundos da Rede Estadual (BRASIL, 1976). Naquele ano de 100 alunos reprovados 68 pertenciam a essa rede.

Ao comparar a Rede Estadual de Minas Gerais com as outras redes estaduais do país na época, a reprovação nesse estado correspondia a 26,26% das reprovações do país, ou seja, um quarto dos alunos reprovados nas redes estaduais se encontrava em Minas Gerais. Em 1980 a situação se agravou mais. Dos 674.223 alunos reprovados no primeiro grau no estado 533.996 estavam matriculados na Rede Estadual o que correspondia a 79,20% (BRASIL, 1985).

A percepção por parte do poder público de que a reprovação prejudicava a eficiência dos sistemas de ensino ficou evidente a partir de 1996 com a promulgação da LDB. Nessa legislação foram adotadas medidas para melhorar o fluxo dos alunos de modo a torna-lo mais regular. Dentre essas medidas pode-se citar a ênfase nos procedimentos de progressão parcial, classificação e reclassificação de alunos e progressão continuada (BRASIL, 1996).

Essas alterações na legislação levaram há uma diminuição crescente nas reprovações ao longo da primeira década de 2000, conforme descrito na tabela 1.

Tabela 1 - Taxas de reprovação entre 2007 e 2010 - Rede Estadual de Minas Gerais

Etapas de Ensino	2007	2008	2009	2010
Anos Iniciais	5,7	5,1	2,4	1,0
Anos Finais	16,3	16,0	15,0	14,2
Ensino Fundamental total	12,2	11,9	10,3	9,2

Fonte: Dados INEP, 2007 – 2011, elaboração própria.

A maior diminuição na reprovação ocorreu nos anos iniciais com uma redução de 4,7 pontos percentuais no período entre 2007 e 2010, porém nos anos finais a redução foi menor da ordem de 2,1 pontos percentuais. Neste período a etapa inicial na Rede Estadual apresentava progressão continuada do 1º ao 3º ano e entre o 4º e 5º ano, podendo o aluno ser reprovado somente ao final do 3º e 5º anos. Na etapa final a reprovação poderia ocorrer em todos os anos do 6º ao 9º, o que justifica dentre outros fatores a maior reprovação no segmento final do Ensino Fundamental.

Em 2012 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) publicou uma nova resolução ainda em vigor, que modificava alguns dispositivos relacionados à trajetória dos alunos. Neste documento foi abolida a reprovação ao final 3º e 5º anos da etapa inicial, ficando essa etapa com progressão continuada em todo o segmento. Nos anos finais o

número de disciplinas que poderia reter o aluno diminuiu. (MINAS GERAIS, 2012). As modificações na legislação serão detalhadas no capítulo 3.

Essa alteração provocou uma queda substancial nas taxas de reprovação no Ensino Fundamental no período entre 2012 e 2014 conforme descrito na tabela 2

Tabela 2 - Taxas de reprovação entre 2012 e 2014 – Rede Estadual de Minas Gerais

Etapas de Ensino	2012	2013	2014
Anos Iniciais	0,7	0,3	0,3
Anos Finais	11,5	7,1	8,8
Ensino Fundamental total	7,8	4,8	6,0

Fonte: Dados INEP, 2012 – 2014, elaboração própria.

Com a supressão da reprovação nos anos iniciais, a mesma que já era pequena deixou de ser um problema alcançado 0,3 nesse segmento em 2014. Nos anos finais no período observado a redução foi de 2,7 pontos percentuais. Embora tenham ocorrido melhorias na reprovação, as modificações na legislação não apresentaram diferenças positivas na aprendizagem dos alunos. Dados da Prova Brasil apontam que a proficiência em Língua Portuguesa diminuiu entre 2011 e 2013 de 253,55 para 251,98 respectivamente. Em Matemática também ocorreu diminuição passando de 263,79 em 2011 para 260,33 em 2013 (BRASIL, 2012; 2014).

Em 2014 o segmento final do Ensino Fundamental apresentou movimento contrário à tendência de diminuição nas reprovações que ocorria desde 2007. Neste ano ocorreu um aumento de 1,7 pontos percentuais na taxa de reprovação nesta etapa. Recentemente foram divulgadas pelo INEP as taxas de rendimento referentes ao ano de 2015 e pode-se verificar o comportamento resistente na taxa de reprovação dos anos finais. Em 2015 a taxa neste segmento na Rede Estadual de Minas Gerais alcançou 10,7% (BRASIL, 2015).⁵

Os dados expostos nas duas tabelas anteriores demonstraram que o problema da reprovação no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais se encontra nos anos finais, que mesmo possuindo a legislação modificada em favor de um fluxo de alunos mais regular, apresentou um comportamento resistente não ocorrendo uma diminuição substancial na taxa de reprovação nos últimos dois anos.

⁵ Os dados mais atuais sobre reprovação foram divulgados pelo INEP em agosto 2015, entretanto os mesmos não foram considerados nos modelos estatísticos neste estudo pois foram divulgados após início da pesquisa, sendo utilizados apenas no entendimento da contextualização do problema.

Esse dado pode ser corroborado ao analisarmos um dos produtos da reprovação, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade. Nos anos iniciais essa taxa na Rede Estadual em 2014 foi de 3,8% e nos anos finais de 22,7% (BRASIL, 2014), ou seja, quase um quarto dos alunos matriculados na etapa final possuíam pelo menos dois anos de atraso em relação à série que deveriam estar matriculados.

As taxas de distorção idade/ano de escolaridade no Ensino Médio auxiliam a reforçar o problema da reprovação nos anos finais. Nesta etapa a Rede Estadual de Minas Gerais apresenta uma distorção total de 28,1% e analisando somente o 1º ano alcança 31,1% (BRASIL, 2014). Como esse segmento é subsequente ao Ensino Fundamental, esses dados demonstram que possivelmente os alunos estão iniciando esta etapa muito mais velhos e com mais atrasos do que de deveriam, o que remete a consequências de reprovações sofridas nos anos finais.

A compreensão do problema da reprovação nos anos finais passa inevitavelmente por uma análise mais criteriosa de como ela está distribuída entre os anos desta etapa. A tabela 3 descreve a distribuição da reprovação no período de 2010 a 2014 nesse segmento do Ensino Fundamental.

Tabela 3 - Taxas de reprovação por anos entre 2010 e 2014 – Rede Estadual de Minas Gerais

Anos	2010	2011	2012	2013	2014
6º ano	16,1	14,6	12,8	8,9	10,1
7º ano	14,0	13,2	11,2	7,3	9,6
8º ano	12,5	11,9	10,4	6,7	8,4
9º ano	13,9	12,3	11,4	5,0	6,8

Fonte: Dados INEP, 2010 – 2014, elaboração própria.

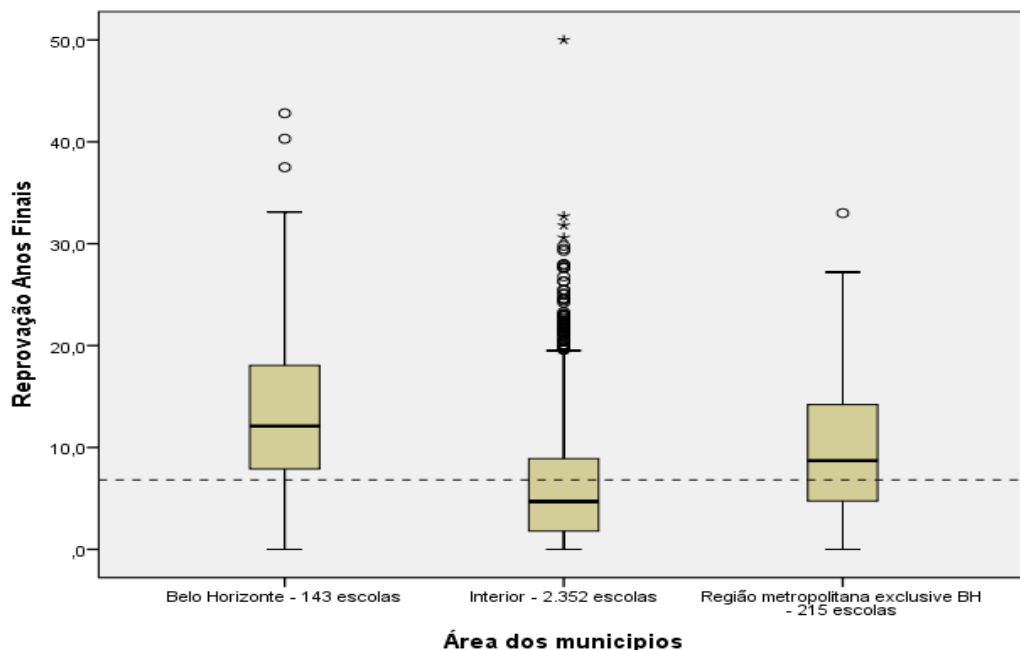
Pode-se observar um decréscimo nas taxas de reprovação na direção do 6º para o 9º ano em todas as edições verificadas demonstrando que ao avanço das séries a reprovação diminui. Outro dado relevante foi a diminuição substancial da reprovação em todos os anos em 2013, logo após a mudança na legislação estadual e o seu posterior aumento em 2014 em todos os anos de escolaridade. Percebe-se que o 6º ano, série de transição subsequente aos anos iniciais, é o ano de escolaridade que mais reprova.

A partir dos dados expostos anteriormente pode-se afirmar que o problema da reprovação no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais se encontra de forma persistente nos anos finais.

2.1 – A distribuição da reprovação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

Esse tópico apresentará como a reprovação dos anos finais da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais está distribuída por área, localização e regiões do estado. O gráfico 1 apresenta a distribuição da reprovação por área. A linha tracejada representa a taxa de reprovação na Rede Estadual que é de 6,8% e cada caixa se refere a um grupo de escolas pertencentes a cada área (Belo Horizonte, Interior e Região Metropolitana) (INEP, 2013).

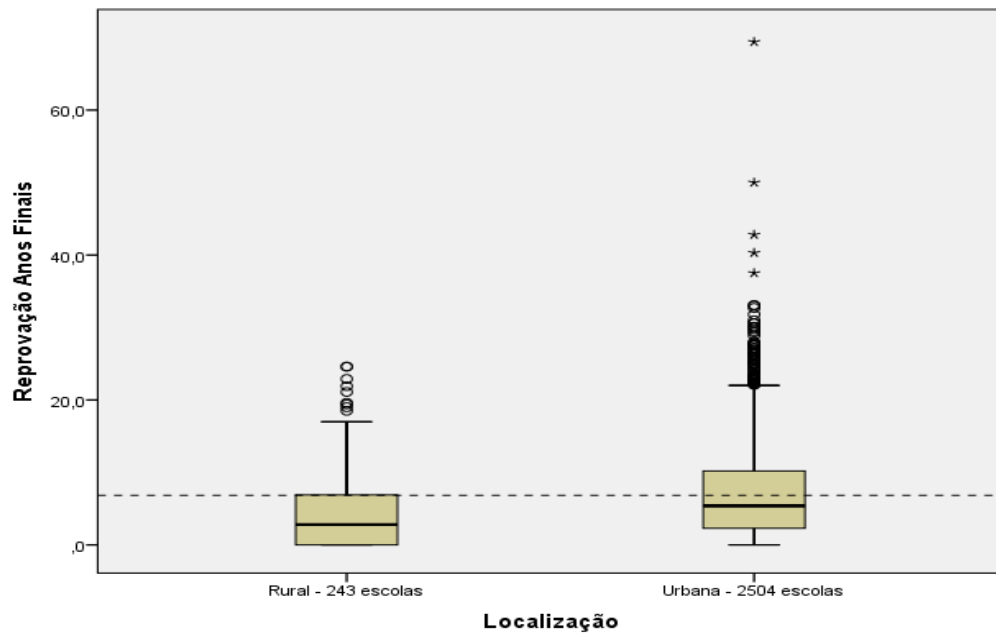
Gráfico 1 - Distribuição da reprovação por área – Rede Estadual de Minas Gerais



Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

O gráfico demonstra que a reprovação é maior na capital com 13,6%, e no interior se encontra a menor taxa de 6,1%. A região metropolitana (sem a capital) apresenta taxa de 9,8%. Considerando a distribuição das 143 escolas localizadas em Belo Horizonte, 2.352 do interior e das 215 localizadas na região metropolitana, pode-se dizer que a trajetória dos alunos que estudam em escolas da capital está mais susceptível a episódios de reprovações se comparados com o interior e com a região metropolitana. O gráfico 2 apresenta a distribuição da reprovação segundo a localização.

Gráfico 2 - Distribuição da reprovação por localização – Rede Estadual de Minas Gerais



Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

Considerando a distribuição por localização, as escolas concentradas em regiões urbanas reprovam mais do que as localizadas na região rural. A taxa de reprovação das escolas urbanas é de 7,1% e nas escolas rurais de 4,5%. A tabela 4 apresenta a distribuição da reprovação nas mesorregiões⁶ do estado.

Tabela 4 - Distribuição da taxa de reprovação por mesorregiões do estado referente aos anos finais Rede Estadual de Minas Gerais

Mesorregiões	Escolas	Reprovação	Desvio Padrão
Campo das Vertentes	78	6,7	5,3
Central Mineira	67	4,8	4,1
Jequitinhonha	184	7,3	6,1
Metropolitana de BH*	572	10,1	7,0
Noroeste de Minas	57	3,1	3,0
Norte de Minas	370	6,4	5,8
Oeste de Minas	122	5,6	6,4
Sul/Sudoeste de Minas	293	4,6	4,5

continua na próxima página

⁶ Entende-se por mesorregião uma área individualizada em uma unidade da federação que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pela interação entre processos sociais, quadro natural e rede de comunicações. O processo de divisão dos estados em mesorregiões foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na década de 1990 e constitui como uma das formas de análise espacial dos estados.
Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf>. Acesso em: 11/01/2017.

Mesorregiões	Escolas	Reprovação	conclusão da tabela
			Desvio Padrão
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	248	4,9	5,1
Vale do Mucuri	86	9,8	6,8
Vale do Rio Doce	322	6,2	5,6
Zona da Mata	311	6,0	5,5
Total	2.710	6,8	6,3

*Inclusive Belo Horizonte

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

Observando a reprovação por mesorregiões, percebe-se que há uma distribuição heterogênea da reprovação pelo estado. A região metropolitana de Belo Horizonte (incluindo a capital) apresenta a maior taxa de reprovação com 10,1% confirmando a distribuição apresentada por área onde a capital e a região metropolitana (sem Belo Horizonte) apresentavam maior taxa se comparado com o interior. A região de menor taxa de reprovação é a região noroeste do estado com 3,1% que também possui o menor número de escolas de anos finais.

Chama atenção a alta taxa de reprovação da mesorregião que abrange o Vale do Mucuri com taxa de 9,8% e somente 86 escolas. Essa região corresponde segundo a distribuição da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) à Superintendência Regional de Ensino⁷ (SRE) de Teófilo Otoni. Essa alta taxa de reprovação pode ser explicada dentre outros fatores pela baixa aprendizagem dos alunos detectada nos exames do PROEB. Os alunos do 9º ano pertencentes a essa regional apresentaram neste exame uma proficiência média de 251,2 em Matemática e 248,3 em Língua Portuguesa (SEE, 2013). Esses índices demonstram que grande parte dos alunos dessa região possuem aprendizagem aquém do esperado para esse nível de ensino.⁸

⁷ A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais dividiu o estado em 47 regionais administrativas que são denominadas Superintendências Regionais de Ensino.

⁸ Para mais informações sobre os níveis e padrões de desempenho consultar: < <http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em 01/03/2017.

3 Conceito de reprovação

Para analisar a reprovação o conhecimento do seu conceito é fundamental. A palavra reprovação deriva do termo “reprovar”, que por sua vez tem sua origem na expressão em latim *reprobare* que significa recusar, rejeitar (FERREIRA, 1999). O conceito desta palavra demonstra uma condição de negação e rejeição em relação a algo que se quer atestar. No âmbito escolar, a palavra reprovação é considerada como o oposto da aprovação que por sua vez significa dar por habilitado em relação a um processo avaliativo ou exame. Nesse caso a reprovação possui relação com a não habilitação em um processo que necessite passar por um determinado crivo (FERREIRA, 1999).

Na escola o que frequentemente se quer atestar é o desempenho do aluno ao longo do ano letivo. Esse desempenho é verificado a partir de parâmetros definidos pelos professores, que no meio escolar são frequentemente denominados conceitos ou notas. Com referências nesses parâmetros é concedido aos alunos ao final do ano a condição de avançar ou não para a série/etapa subsequente. Ou seja, se o aluno não alcançar os parâmetros definidos não avançará para a série/etapa seguinte sendo então reprovado.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) esclarece que a reprovação se caracteriza pela “não obtenção do êxito na conclusão do ano letivo, impossibilitando o aluno de se matricular na etapa seguinte, no ano seguinte” (INEP, 2013).

A reprovação apresenta justificativa técnica e pedagógica. O aspecto técnico da reprovação é regulamentado pela legislação possuindo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDB). Esta lei apresenta uma única referência sobre o assunto em seu Art. 24, inciso VI quando determina que, para a aprovação é exigida no mínimo 75% de frequência no ano letivo. Isto é, para o aluno ser reprovado deverá faltar mais de 25% das horas letivas anuais (BRASIL, 1996).

O aspecto pedagógico da reprovação é observado a partir dos critérios definidos pelas escolas e professores que servirão de parâmetros avaliativos para determinar se o aluno poderá ou não ser reprovado. Quando a escola define esses critérios toma como referência o que foi ensinado e o que o aluno aprendeu.

Ou seja, a reprovação possui o amparo legal ao não permitir que o aluno infrequente avance à série seguinte e com mais intensidade o amparo pedagógico, por não permitir que o aluno mesmo que frequente, avance sem atingir o que a escola e os professores definiram

como mínimo necessário para passar de ano. A reprovação nesse caso então passa a ser caracterizada como um procedimento definitório da situação do aluno ao final do ano.

Desse modo a reprovação pode ser definida como um procedimento escolar, balizado por critérios técnicos e pedagógicos, que reflete a situação de insucesso do aluno ao final de um determinado ano escolar, impossibilitando este de se matricular no ano/etapa de escolaridade subsequente, no ano seguinte.

3.1 Reprovação e Repetência: fundamental diferença

As questões sobre rendimento e fluxo escolar comumente são tratadas de forma equivocada no meio educacional (KLEIN, 2006; ALVES, 2009). A falta de distinção entre esses termos ocasiona o tratamento incorreto das estatísticas e informações que muitas vezes tratadas da mesma maneira dificultam a reflexão a respeito da correta aplicação do conceito e consequente análise correta dos dados.

Esse típico erro conceitual e no tratamento estatístico dos dados oficiais foi muito comum até o final da década de 1980, subsidiando a ideia de que o principal problema da educação brasileira era a evasão escolar e não a repetência (RIBEIRO, 1991; SAMPAIO, et. al., 1999; KLEIN, 2006).

O Censo Escolar definia até 1993 que repetente era o aluno que frequentasse a mesma série no ano seguinte por ter sido reprovado por frequência ou avaliação de aprendizagem insuficiente. Essa definição igualou nos meios acadêmico e escolar os conceitos entre repetência e reprovação. Entretanto, após 1994 compreendeu-se que essa abordagem conceitual era equivocada. Como a obtenção desses dados era decorrente dos questionários contextuais do Censo Escolar preenchidos pelas escolas, foi realizado o ajuste nesse instrumento de coleta e o equívoco foi corrigido. Desse modo estabeleceu-se então que repetente seria o aluno que frequentasse a mesma série no ano seguinte qualquer que fosse o motivo (KLEIN, 2003; 2006). A partir desse momento iniciou-se o movimento para a denominação correta dos conceitos utilizados.

A repetência escolar compreende junto com a promoção e a evasão as chamadas taxas de transição (ou transcrição). Essas taxas compõem o fluxo escolar que pode ser definido como o movimento dos alunos entre os anos de escolaridade (RIBEIRO, 1991; KLEIN; RIBEIRO, 1992; SAMPAIO et. al., 1999; KLEIN, 2003; RIGOTTI, CERQUEIRA, 2004). O modelo de fluxo escolar utilizado no Brasil deriva do modelo de fluxo proposto pela UNESCO com uma

diferença fundamental. O modelo proposto pela UNESCO considera a entrada de alunos no sistema educacional somente no primeiro ano e sua saída quando gradua ao final do Ensino Médio ou então evade. O modelo brasileiro considera no cálculo do fluxo que a entrada de alunos pode ocorrer em todos os anos de escolaridade (SAMPAIO, et. al.,1999; KLEIN, 2003). Essa diferença é fundamental pois corrige o modelo de fluxo dos sistemas educacionais brasileiros e auxilia na estimação correta do número matrículas⁹ e vagas nas escolas.

A repetência então pode ser definida como a situação do aluno estar cursando o mesmo ano de escolaridade (série) no ano seguinte por qualquer que seja o motivo, sendo que dessa forma será considerado como repetente. A definição da situação de repetência ocorre somente após a apuração das matrículas no ano subsequente ao de referência, quando será identificado se o aluno está cursando ou não o mesmo ano de escolaridade (série) do ano anterior.

A repetência é calculada por uma taxa, chamada de taxa de repetência, que considera os alunos matriculados na série **s** no ano **m+1** que cursaram a mesma série **s** no ano **m** em relação à matrícula total¹⁰ na série **s** no ano **m** (INEP, 2004). A fórmula de cálculo segue descrita a seguir:

$$TX REPT = \frac{REPT_{s,m+1}}{M_{s,m}} \times 100$$

Onde:

TX REPT = Taxa de repetência

REPT = número de repetentes na série **s** no ano subsequente **m+1**

M = matrícula total na série **s** no ano de referência **m**

O oposto da repetência é a promoção, que pode ser definida como a situação do aluno se matricular no ano/série subsequente ao que estava cursando no ano anterior. E a evasão, que é um dos produtos da repetência (RIBEIRO, 1991), pode ser definida como o fato do

⁹ Para informações sobre formas de cálculo das taxas de fluxo escolar brasileiras consultar Klein (2003) e o Dicionário de indicadores desenvolvido pelo INEP (2004).

¹⁰ A matrícula total é igual a matrícula inicial. Antes de 1995, utilizava-se como referência no cálculo a matrícula final dos alunos, que considerava somente os aprovados e reprovados. Ao utilizar os dados da matrícula final eram ocasionados erros nos tratamentos estatísticos e nos resultados finais. Por este motivo a utilização da matrícula final foi considerada como inadequada (KLEIN, 2003).

aluno não se matricular na escola no ano subsequente ao que estava cursando por qualquer que seja o motivo.

A reprovação compõe junto com a aprovação o conjunto de taxas chamado de rendimento escolar que pode ser definido como a “situação de êxito ou insucesso do aluno, por matrícula ao final do ano letivo” (INEP, 2013, p. 02). Esta definição atribuída pelo INEP ao rendimento escolar estabelece a principal diferença entre repetência e reprovação.

Uma vez que a reprovação está caracterizada como taxa de rendimento, a sua definição ocorre ao final do ano letivo, ou seja, antes da transição entre os anos de escolaridade, dessa forma pode-se dizer que a reprovação precede a repetência.

Quando no ano seguinte os dados sobre a matrícula forem apurados, será verificado que o aluno reprovado está novamente matriculado na mesma série do ano anterior, pressuposto esse que o torna então repetente.

Assim como a repetência, a reprovação é calculada como uma taxa que leva em consideração o número de alunos reprovados em determinado ano letivo em relação ao total de alunos matriculados, descontando destes os alunos que faleceram e os que não possuíam informação de seu rendimento naquele ano letivo. A fórmula utilizada para o cálculo da reprovação está descrita a seguir:

$$TX REPR = \frac{REPR_m}{MAT_m} \times 100$$

Onde:

TX REPR = taxa de reprovação

REPR = número de alunos reprovados em determinado ano letivo

MAT = número total de matrículas – falecidos – sem informação

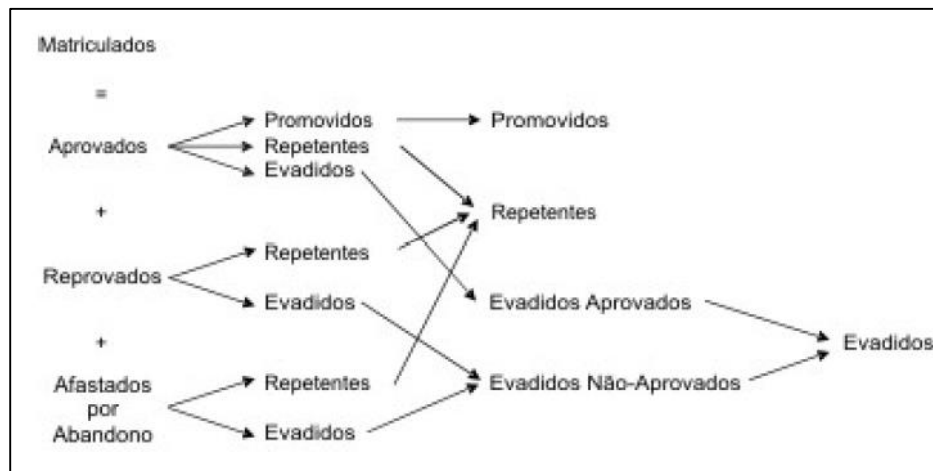
O que corresponde a

MAT = aprovados + reprovados + abandonos

O abandono tecnicamente é considerado pelo INEP com sendo um dado que compõe outra categoria de taxas referentes ao movimento escolar. Porém pela sua proximidade e influência na trajetória dos alunos ao longo do ano, o abandono forma a base de cálculo das taxas de rendimento e por este motivo é frequentemente considerado nesta categoria quando se discute rendimento escolar.

De modo resumido pode-se dizer então que a reprovação está relacionada ao ano letivo corrente que o aluno está frequentando e a repetência é uma consequência da reprovação estando relacionada à transição entre os anos de escolaridade. O mesmo ocorre com a aprovação que precede a promoção e o abandono que precede a evasão (ALVES, 2009). A relação entre as situações de repetência, promoção, evasão e reprovação, aprovação e abandono foi descrita por Klein (2003) e pode ser verificada na figura 1.

Figura 1 - Esquema representativo – Fluxo e Rendimento Escolar



Fonte: KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003.

3.2 O Censo Escolar: ferramenta indispensável para a apuração da reprovação

O Censo Escolar da educação básica coordenado pelo INEP é um procedimento em grande escala que realiza o levantamento dos dados de sistemas educacionais de todo país anualmente. Por meio desse levantamento são obtidas informações em diferentes níveis de análise sendo alunos, escolas, sistemas, unidades da federação e profissionais escolares em geral (BRASIL, 2008). O Decreto presidencial 6.425 de 2008 determinou que todas as unidades escolares de educação básica fornecessem as informações para a composição dessa pesquisa (BRASIL, 2008). Essas informações consideram as redes públicas e privadas. O Censo brasileiro é um dos mais robustos do mundo observando o volume de dados obtidos. Em 2015 por exemplo, foram apurados um total 37.937.357 matrículas na educação regular (BRASIL, 2015).

O objetivo principal do Censo Escolar é fornecer informações estatísticas para a “realização de diagnósticos e análises sobre a realidade dos sistemas educacionais do país,

subsidiando a definição e a implementação de políticas orientadas para qualidade do ensino” (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004, p. 74).

O principal dado obtido por esta pesquisa se refere as matrículas dos alunos. Antes de 1995 o Censo considerava como matrícula inicial os registros verificados após 30 dias do início do ano letivo sendo que cada escola poderia informar os dados em períodos distintos. Além deste procedimento as escolas deveriam informar a matrícula final dos alunos ao final do ano (somente os aprovados e reprovados) o que tornava mais difícil e ineficiente o tratamento estatístico dos dados. A primeira correção nesse sentido ocorreu em 1996 quando se instituiu o Dia Nacional do Censo Escolar como a última quarta-feira do mês de março como data para a declaração da matrícula inicial. Posteriormente apenas a matrícula inicial passou a ser considerada para os tratamentos estatísticos e cálculos das taxas, sendo a matrícula final colocada em desuso pela dificuldade que causava na apuração dos dados (KLEIN, 2003).

Até 2006 eram analisados somente os dados agregados em níveis maiores tais como escolas e unidades da federação. Entretanto, a partir de 2007 o Censo Escolar passou por modernizações que o tornou mais eficiente.

A portaria 264 de 2007, assinada pelo então ministro da educação Fernando Haddad estabeleceu como a última quarta-feira do mês de maio o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica, com objetivo de estabelecer uma nova data de referência para as informações obtidas pelas escolas (BRASIL, 2007).

Essa data foi importante pois ao definir a última quarta feira de maio como referência (dois meses de referência em relação à março), os sistemas educacionais já se encontrariam mais estáveis com menores oscilações nas matrículas além de permitir a comparabilidade entre os dados no ano de referência da coleta e entre anos diferentes (INEP, 2013)¹¹.

Outra implementação fundamental que possibilitou o acompanhamento mais próximo e rico da educação brasileira foi a atribuição de um identificador a cada aluno. Essa atribuição permitiu o acompanhamento do aluno ao longo da educação básica possibilitando inclusive a identificação de eventuais mudanças de escolas¹².

¹¹ Atualmente as informações das escolas com referência na última quarta feira de maio, são inseridas no sistema do Censo, gerenciado pelo INEP, no período que compreende os meses de junho e agosto (INEP, 2016).

¹² Mais poderá ser consultado na nota técnica do INEP 03/2013 referente ao cálculo das taxas de rendimento escolar e o Censo Escolar da educação básica. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_indicadores_de_rendimento_2012.pdf>.

Os dados sobre reprovação são lançados no Censo Escolar em um período chamado “Situação do Aluno” que ocorre no período de fevereiro a março do ano subsequente ao de referência. Nesse período são inseridos no sistema além dos dados sobre reprovação, os de aprovação e movimento dos alunos, bem como informações sobre docentes e escolas.

3.3 A reprovação nas legislações

O sistema educacional brasileiro apresentou ao longo de sua existência três Leis de Diretrizes e Bases que atuaram como regulamentadoras e serviram de referência para todas as implantações de programas, projetos e organizações dos sistemas educacionais a nível estadual e municipal.

Esses três documentos legais, LDB 4.024 de 1961, LDB 5.692 de 1971 e LDB 9.394 de 1996, trouxeram referências importantes que interferiram diretamente na dinâmica da reprovação na escola pública brasileira.

3.3.1 A reprovação na LDB 4.024 de 1961

A primeira Lei que fixou essas diretrizes e bases foi a 4.024 de dezembro de 1961. Naquela época a educação básica brasileira possuía como primeira etapa a Educação de Grau Primário, que compreendia a Educação Pré-Primária direcionada a crianças menores de sete anos de idade e o Ensino Primário com as quatro primeiras séries anuais obrigatórias para crianças a partir dos sete anos. A etapa subsequente era denominada Educação de Grau Médio que se dividia em dois ciclos, Ginásial com mais quatro séries e Colegial com três séries que poderia abrigar também cursos técnicos e de formação de professores para lecionarem na educação primária (BRASIL, 1961).

A primeira evidência de reprovação escolar entre as três leis de diretrizes e bases que organizaram o ensino nacional ocorreu nesta legislação que em seu Art. 18 observava que “[...] nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas” (BRASIL, 1961).

Esse artigo ao disciplinar a recusa da matrícula dos alunos na Educação de Grau Médio por motivo de reprovação, contribuía de certa forma para que os mesmos não continuassem na escola apresentando como consequência o aumento nas evasões e a baixa

qualidade educacional da população. De uma coorte de 1000 alunos que entraram na primeira série no ano de 1960 somente 86 concluíram a oitava série e 63 o segundo grau (IBGE, 1984).

O caráter seletivo ora apresentado na legislação educacional da época, era acirrado pela necessidade da realização de exames de admissão para ingressar no ciclo Ginásial conforme disposto no Art. 36 da mesma lei que dispunha “o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária [...]” (BRASIL, 1961).

Ao colocar situações condicionantes para continuação dos estudos, a Lei 4.024 de 1961 contribuía para a criação de um ambiente de desigualdade educacional, posteriormente identificado nas altas taxas de reprovação.

Outra característica dessa lei que condicionava o avanço dos alunos para as séries seguintes era a frequência obrigatória em pelo menos 75% nas aulas. Esse dispositivo foi importante na garantia da frequência escolar mas se tornou um pré-requisito para a prestação de exames avaliativos, conforme se observa no Art. 38.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...]

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas (BRASIL, 1961)¹³.

O avanço obtido ao garantir a presença do aluno nas aulas é posteriormente minimizado quando condiciona o seu avanço e conseqüente permanência à realização de exames. Percebe-se que o caráter avaliativo se sobrepõe a frequência dos alunos na escola, ou seja, o aluno deveria frequentar as aulas mas se não fosse aprovado nos exames finais seria reprovado e se esta condição se repetisse mais de uma vez na educação primária conforme o Art. 18 não poderia ingressar no ensino médio impedindo a continuidade de seus estudos.

Além do caráter avaliativo a própria legislação no Art. 39 reforça a preponderância de aspectos quantitativos sobre os qualitativos pela valorização dos resultados de provas e exames o que dificultava a trajetória dos alunos entre as séries, pois o professor se concentrava em avaliar apenas conhecimentos quantificáveis e não o desenvolvimento do aluno como um todo.

¹³ Na época da vigência da LDB 4.024 de 1961 era chamada primeira época o período em que os alunos realizavam as avaliações dentro do ano letivo sem atrasos e segunda época os alunos que ficavam de recuperação.

Art. 39. [...]

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961)

Esses artigos ao considerar para a avaliação final apenas conhecimentos conceituais traduzidos em exames, reduziam a possibilidade de avaliação da aprendizagem dos alunos o que se constituía como óbice a continuidade dos estudos por parte da população, principalmente no período relacionado à passagem do Grau Primário para o Grau Médio.

Ao final da vigência desta legislação no início da década de 70, a relação entre matriculados e reprovados considerando a etapa primária e ginásial era grande conforme descrito na tabela 5.

Tabela 5 - Relação entre matrículas totais e reprovados no Brasil e em Minas Gerais Etapas Primária e Ginásial em 1971

Unidade da Federação	Matrículas	Reprovados	Percentual
Brasil	17.066.093	2.622.106	15,36%
Minas Gerais	2.366.011	598.462	25,29%

Fonte: IBGE, 1975, elaboração própria.

Entre os estados da federação a situação de Minas Gerais na época era a mais preocupante. Caracterizado como o estado que apresentava maior reprovação, um quarto dos alunos brasileiros naquele ano foram reprovados somente neste estado, considerando as etapas correspondentes ao Primário e Ginásio.

A etapa colegial que se refere ao Ensino Médio atualmente, apresentava números bastante discretos se comparados com as etapas anteriores. Em 1971 no Brasil foram reprovados um total de 71.064 estudantes e em Minas Gerais 8.190 alunos (IBGE, 1975). As hipóteses para esse número menor de reprovados na etapa colegial são: o menor número de matrículas que eram da ordem de 1.119.421 no país e 138.036 em Minas Gerais (IBGE, 1975) e o foco das políticas na expansão da rede pública de escolas principalmente de Ensino Primário. (BEISIEGEL, 2005).

3.3.2 A reprovação na LDB 5.692 de 1971

Em agosto de 1971 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692, com o objetivo de fixar as bases para o ensino de 1º e 2º graus e apresentou alguns avanços. Essa legislação foi chamada de “Lei da Reforma de Primeiro e Segundo Grau” e tinha três características principais que a diferenciava da lei de 4.024 de 1961: a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos, a eliminação da descontinuidade entre os níveis primário e ginásial e o encerramento definitivo de diferentes tipos de níveis de ensino médio (BEISIEGEL, 1975).

O 1º grau compreendia os oito primeiros anos letivos sendo obrigatório dos sete aos quatorze anos com a entrada aos sete. O 2º grau era constituído em três séries podendo ser ampliado no caso de habilitação profissional (BRASIL, 1971). O primeiro e importante avanço ocorreu ao extinguir a exigência do exame de admissão para o ciclo ginásial, mudança que favoreceu a continuidade e progressão dos alunos entre as etapas e a permanência no sistema educacional.

Outros avanços foram percebidos principalmente no que diz respeito à avaliação dos alunos. Na legislação anterior a prestação de exames avaliativos era realizada sob a supervisão de comissões, porém na LDB 5.692 de 1971 “a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade” (BRASIL, 1971). Ao não citar a necessidade de formação de comissões especiais para tal fim, a aprendizagem passou a ser avaliada particularmente por cada professor, abrindo-se a possibilidade de uma avaliação considerando aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno e não somente resultados de provas e exames.

Essa possibilidade está descrita no inciso I do Art. 14 desta lei.

Art.14.[...]

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos *sobre* os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo *sobre* os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971).

Ao estabelecer que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos o legislador apresenta mais possibilidades que poderão ser consideradas na avaliação da aprendizagem dos alunos, permitindo que sua aprovação ou reprovação não fiquem condicionadas especialmente a exames finais.

A percepção de que os alunos infrequentes também deveriam ter oportunidades de serem avaliados e posteriormente avançar para as séries seguintes foi identificada nessa legislação ao se definir critérios numéricos mínimos para a aprovação de alunos infrequentes, conforme disposto no inciso III do Art. 14.

Art.14[...]

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento
- c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

O fato do aluno infrequente que não alcançou os 75% como mínimo de presença exigido mas que apresente aproveitamento maior que 80% e melhora após os estudos de recuperação apresentou uma flexibilidade maior não encontrada na lei anterior, demonstrando assim uma valorização dos diversos aspectos da aprendizagem do aluno e não apenas os quantificáveis.

Outras características nessa legislação podem também serem consideradas avanços no combate a reprovação, tais como a adoção de critérios que permitiam o avanço observando a idade e o aproveitamento do aluno chamado hoje de aceleração e a possibilidade de dependência escolar em até duas disciplinas (BRASIL, 1971).

Comparando as alterações entre as duas legislações identifica-se que houve o objetivo de tornar a trajetória dos alunos mais regular, nesse sentido percebe-se que a reprovação foi detectada como um problema eminente na época.

Como resultado da adequação da LDB 5.692, as taxas de reprovação reduziram no 1º grau de 15,36% em 1971 (IBGE, 1975) para 12,55% em 1975 (IBGE, 1984). Entretanto, o avanço proporcionado nos artigos legais, não apresentaram efeitos duradouros e as taxas de reprovação tornaram a elevar a partir de 1980 atingindo a ordem de 31% em 1990 (IBGE, 1995). Uma das hipóteses atribuídas por alguns autores a essa elevação e que será discutida nas seções posteriores, está relacionada à má qualidade do ensino escolar da época (RIBEIRO, 1991; KLEIN; FONTANIVE, 1995).

3.3.3 A reprovação na LDB 9.394 de 1996

Em 1996 com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 sob a luz da constituição de 1988, a atenção do Poder Público passou a se concentrar na qualidade da educação básica, conforme disposto no Art. 4 inciso IX “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A percepção de que a qualidade da educação era um problema no período de vigência da LDB de 1971, foi identificada pelos legisladores e tratada com relevância na LDB de 1996. A preocupação com a qualidade da educação nesta Lei pode ser verificada na mesma ao encontrar cerca de dez pontuações sobre qualidade da educação nos mais diversos aspectos, seja no estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, na qualidade do ensino ou em avaliações com qualidade (CURY, 2014).

A reprovação assim como a aprovação, passaram a ser tratadas nesta LDB como rendimento escolar. O tema é tratado somente no Art. 24, inciso VI como se lê:

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, 1996).

Este inciso faz referência apenas à frequência, não fazendo qualquer menção a notas ou percentual mínimo para aprovação de alunos. Nesse sentido, o aluno que faltar mais de 25% das horas letivas totais do ano será reprovado. Uma pequena diferença na redação desse artigo em relação às outras leis suscitou em um grande avanço no combate a reprovação. Nas duas leis anteriores o ano letivo era previsto para durar 180 dias e não se fazia menção às horas letivas cursadas, sendo a reprovação condicionada a faltas por disciplinas ou área de conhecimento. Dessa forma as faltas por disciplina eram somadas e ao final do ano as possibilidades de reprovação por infrequência aumentavam em demasia.

Na lei atual o ano letivo é previsto para durar no mínimo 800 horas e 200 dias (Art. 24, BRASIL, 1996) e como observado no mesmo artigo, as faltas deverão ser computadas em horas letivas totais. Como não há citação de faltas por disciplinas ou áreas de conhecimento, esta modificação dificulta a ocorrência da reprovação por infrequência em disciplinas isoladamente. A necessidade de presença nas aulas que era até 1996 condicionante para a

aprovação do aluno, continua sendo importante, mas agora em grau secundário de influência para a reprovação, a menos que a ausência do aluno na escola seja maior que 200 horas, ou 25%.

Percebe-se que na lei em vigor a aprovação está relacionada em primeiro momento, ao processo de ensino aprendizagem com qualidade e a reprovação está relacionada ao oposto disso, a um ensino ruim e pouco eficiente que provavelmente afasta o aluno da escola e favorece sua infrequência.

A LDB 9.394/96 demonstra valorizar a flexibilidade e autonomia (CNE, 1997; 2000), respectivamente identificados no Art. 8º § 2º “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996) e no Art. 15 “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” [...] (BRASIL, 1996). Assim a LDB centra na escola e no professor as condições de ensinar, avaliar e determinar se os alunos poderão ser reprovados ou não, atribuindo um papel determinístico à escola e ao professor na trajetória do aluno.

A relevância da escola na apuração do rendimento dos alunos é confirmada no parecer 05 de 1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE) quando observa a partir da interpretação do Art. 24 da LDB vigente, que

A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei que incluem: avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1997).

O Conselho ao esclarecer esse artigo observa inclusive uma mudança nas tendências avaliativas que influenciam no rendimento do aluno. Por esta lei deverão prevalecer com peso maior para a avaliação dos alunos os aspectos qualitativos, ou seja, ao aluno deverá ser avaliado agora pelos avanços que apresentar de uma forma completa e não somente por aspectos conceituais e quantificáveis.

A lei vigente também demonstra preocupação com a reprovação ao aprimorar a 5.692 de 1971 no que diz respeito aos procedimentos de classificação de alunos, progressão parcial, aceleração de alunos com atraso escolar, aproveitamento de estudos e reclassificação (BRASIL, 1996).

O CNE reconhece no mesmo parecer 05 de 1997 que a LDB 9.394/1996 tem o propósito de eliminar gradualmente as distorções idade/série geradas no âmago da cultura da

reprovação (BRASIL, 1997). Fica claro que os legisladores ao inserirem esses dispositivos na lei tinham o objetivo de promover uma trajetória mais regular do aluno ao longo das séries na educação básica.

Dentre esses dispositivos, a progressão parcial é o que mais está relacionado com a regularidade da trajetória dos alunos e com a diminuição da reprovação. A sua ocorrência está prevista no Inciso III do Art. 24 quando estabelece que somente poderá ser realizada se constar nos regimentos de escolas que possuam progressão regular entre as séries observando as normas do sistema de ensino e preservando a sequência curricular, portanto podendo ser caracterizada como um procedimento particular das escolas de educação básica (BRASIL, 1996).

Esse dispositivo foi criado para substituir a antiga dependência prevista na legislação de 1971. Naquela época a lei 5.692 dispunha em seu Art.15 que o aluno a partir da 7ª série¹⁴ poderia avançar e se matricular no ano subsequente e na série seguinte com até duas disciplinas em que não apresentou aprendizagem satisfatória (BRASIL, 1971), ou seja, disciplinas em que ele eventualmente não alcançou os critérios mínimos definidos para ser aprovado. Essa defasagem na aprendizagem deveria então ser sanada pela escola no ano subsequente. Com esse dispositivo a legislação contribuía para que a reprovação diminuísse ao não permitir que um aluno fosse reprovado por dificuldades na aprendizagem em uma disciplina somente.

Com o estabelecimento da progressão parcial o número máximo de disciplinas em que o aluno poderia se matricular no ano subsequente com dependência foi suprimido da legislação ficando a cargo dos sistemas e escolas a sua definição. Essa mudança permitiu maior flexibilidade na definição de quais condições ou quantas disciplinas os alunos poderiam “levar” para o ano seguinte.

Resumidamente a progressão parcial pode ser caracterizada como uma recuperação na aprendizagem para alunos que não aprenderam os conteúdos necessários, a ser realizada no ano seguinte sem prejuízo da sua retenção.

As modificações identificadas nas legislações nacionais desde 1961 convergiram de modo a informar que, para um aluno ser reprovado atualmente, não basta apenas faltar à aula, ele deverá demonstrar em primeiro momento que não aprendeu o necessário, passar por recuperações e mediante avaliação do professor, que deve observar sempre os aspectos qualitativos e seu desenvolvimento ao longo do ano, ter sua situação definida.

¹⁴ Equivalente atualmente ao 8º ano.

3.3.4 A reprovação na legislação estadual de Minas Gerais

O sistema estadual de educação de Minas Gerais é disciplinado atualmente além da LDB 9.394/96 e dos pareceres do CNE, por uma Resolução publicada em 2012 a 2.197. Essa Resolução que sucedeu outra publicada em 2004 (Resolução 521) apresentou avanços no combate à reprovação em âmbito estadual.

A resolução 521 publicada em 02 de fevereiro de 2004, como não poderia ser diferente, acompanhou a LDB quando estabeleceu em seu Art. 36 que para o aluno ser aprovado exigia-se a frequência mínima de 75% da carga horária anual. Todavia, o que chamou a atenção foi o fato de exigir também que o aluno apresentasse “um mínimo de aproveitamento em relação aos objetivos definidos para os conteúdos curriculares do nível em que se encontra” (MINAS GERAIS, 2004, p.04).

A legislação ao citar objetivos definidos para os conteúdos curriculares estabeleceu que o aluno para avançar para a série seguinte deveria aprender o que se esperava dele em cada ano de ensino, mas não citava quais conteúdos deveriam ser aprendidos. Desse modo, a resolução transferia para o professor e para a escola a definição desses conteúdos. Percebe-se aqui o critério técnico sendo definido pela legislação com um mínimo de 75% de frequência para aprovação e o critério pedagógico a ser definido pela escola.

O Art. 38 §1º dessa mesma legislação informava que o aluno poderia beneficiar-se da progressão parcial em até duas disciplinas em que não tivesse alcançado o desempenho mínimo (MINAS GERAIS, 2004). Ou seja, em um total de nove disciplinas que são trabalhadas durante o ano, o aluno poderia avançar para o ano seguinte tendo alcançado desempenho mínimo em sete. Nesse caso o aluno seria reprovado se não alcançasse o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas.

O § 2º desse mesmo artigo ainda observa que para fins de retenção, deveriam ser computadas as disciplinas em que o aluno não conseguisse ser aprovado no ano corrente e caso possuísse disciplinas em progressão parcial, elas também deveriam ser consideradas. Por exemplo, se um aluno do 8º ano estivesse cursando a progressão parcial nas disciplinas de Geografia e História e conseguisse passar somente em uma e ao final do ano fosse reprovado em Língua Portuguesa e Matemática, o aluno ficaria retido no 8º ano, não podendo ser aprovado (MINAS GERAIS, 2004).

O sistema de progressão parcial que vigorou de 2004 a 2012 era particularmente complexo e favorecia a reprovação, uma vez que para os alunos com dificuldades (os que já

se encontravam em progressão parcial), as disciplinas de anos anteriores eram consideradas como condicionantes para a aprovação aos anos seguintes.

Essa complexidade foi corrigida na resolução 2.197 publicada em 26 de outubro de 2012 em vigor atualmente. O Art. 75 dessa resolução amplia de duas para três o número de disciplinas em que o aluno poderá apresentar progressão parcial, além de suprimir do texto o fato dessas disciplinas serem consideradas para fins de reprovação (MINAS GERAIS, 2012). Dessa forma a progressão parcial passa a ser compreendida como uma forma de recuperação de conteúdos não aprendidos a ser executada no ano seguinte.

Em um ofício circular publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2014) ficou esclarecido que o aluno que possuísse progressão parcial era considerado aprovado, mas com a necessidade de desenvolver no ano subsequente os conteúdos que porventura tivesse apresentado dificuldade (MINAS GERAIS, 2014).

Outro avanço percebido nesta legislação reside no fato de que as disciplinas de Educação Física, Ensino Religioso e Artes não são consideradas para definição dos resultados finais dos alunos (MINAS GERAIS, 2012). Ou seja, de nove disciplinas consideradas para o resultado final do aluno e para fins de progressão parcial na resolução de 2004, o número reduziu para seis em 2012.

Nesse sentido, com a combinação entre a redução do número de disciplinas que contavam para fins de retenção e o aumento do número de disciplinas que poderiam ser levadas para progressão parcial (de duas para três), ocorreu uma substancial redução nas taxas de reprovação que eram da ordem de 16,3% em 2007 para 8,8% em 2014 (INEP, 2015).

O movimento percebido pelas modificações das legislações nacionais e estaduais ao longo dos últimos anos, pode ser caracterizado como uma forma de regulamentação utilizada pelo Poder Público na Educação com o objetivo de buscar melhor qualidade no ensino¹⁵ (BARROSO, 2005; MAROY, 2011).

Esse tipo de regulamentação demonstra a capacidade adaptativa do sistema público de educação. Ao serem identificadas distorções e dificuldades que podem influenciar os resultados distanciando-os do esperado, o sistema através de legislações, intervêm com o objetivo de corrigir essas dificuldades.

¹⁵ As discussões sobre regulamentação na educação se inserem nos debates mais amplos que envolvem a regulação dos sistemas educacionais. Para mais informações consultar Barroso (2005) e Maroy (2011).

3.3.5 Reprovação por infrequência ou declaração de abandono escolar

Embora a reprovação e o abandono escolar sejam ocorrências corriqueiras, a legislação vigente apresenta uma lacuna deixando dúvidas principalmente na definição de quando a situação do aluno deve ser declarada como abandono ou reprovado por infrequência. A ausência de parâmetros mais precisos acarreta dificuldades às escolas e gestores públicos na especificação correta dessas duas situações ao final do ano letivo. Essa dificuldade é decorrente da causa comum que acarreta as duas ocorrências: o absenteísmo do aluno às aulas.

O desconhecimento de como identificar e determinar corretamente se um aluno deve ser reprovado por falta ou se ele abandonou permite a interpretação e o diagnóstico equivocado da qualidade do ensino praticado, o que pode influenciar erroneamente no desenvolvimento de ações e programas pedagógicos que poderiam auxiliar no combate mais qualificado a essas práticas.

O abandono escolar apresenta com a evasão a mesma confusão conceitual encontrada entre reprovação e repetência. O princípio para o esclarecimento é o mesmo, ou seja, o abandono está relacionado ao ano letivo corrente e a evasão está relacionada à transição entre os anos (séries), sendo que sua determinação só ocorre no ano seguinte quando o aluno não se matricula na escola (ALVES, 2009). Como já demonstrado na figura 1 o abandono antecedente a evasão escolar.

Diversos trabalhos apontam a relação causal entre reprovação e abandono, sendo a ocorrência de reprovações sucessivas a principal causa do abandono escolar (RIBEIRO, 1991; KLEIN; FONTANIVE, 1995; PATTO, 2015).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) define em sua nota técnica 03/2013 o abandono escolar como

“[...] o aluno deixar de frequentar a escola antes do encerramento do ano letivo, não tendo portanto se desvinculado formalmente por transferência, ficando sua matrícula sem situação de rendimento¹⁶” (INEP, 2013).

Ou seja, para ser considerado abandono basta o aluno ter deixado de frequentar a escola. É nesta afirmação simples que reside o maior problema. A reprovação por

¹⁶ O Rendimento escolar pode ser compreendido como a situação de êxito ou insucesso ao final do ano letivo (INEP, 2013).

infrequência e abandono embora apresentem duas situações distintas, são procedimentos diretamente interligados.

A LDB informa que caso o aluno seja infrequente em mais de 25% das horas letivas totais durante o ano será reprovado, nesse caso por infrequência (BRASIL, 1996). Mas a sua infrequência também possibilitará a ideia de seu abandono, uma vez que ele poderá ter deixado de frequentar a escola.

A dificuldade em interpretar a situação descrita anteriormente advém do avanço trazido pela LDB na garantia da autonomia das escolas definida no Art. 15 quando observa que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Uma escola com autonomia garantida e projeto pedagógico estruturado possui todos os instrumentos necessários para ensinar, avaliar e identificar se um aluno apresenta condições suficientes para avançar ou não para o ano/série seguinte. O parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dispõe sobre a proposta de regulamentação da LDB, reforça o caráter decisivo da escola na definição do rendimento do aluno quando observa que “A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei [...]” (BRASIL, 1997).

A LDB e o parecer do CNE deixam claro o papel central da escola na avaliação do rendimento e controle da frequência dos alunos, porém o que diferencia um aluno reprovado por infrequência ou declarado como abandono, segundo a definição de abandono na nota técnica 03/2013 do INEP, é a declaração da sua situação de rendimento.

O aluno que faltou muitas vezes a aula e foi declarado como reprovado pela escola não pode ser considerado como abandono escolar, pois o mesmo possui uma situação de rendimento definida: “reprovado por infrequência”. Nesse caso tecnicamente a declaração de abandono deveria preceder a definição do rendimento.

Porém, a definição de quando a escola pode identificar e declarar o abandono sem determinar a reprovação deve seguir a legislação de cada sistema de ensino que disciplinará esse ato utilizando como prerrogativa o Art.8 § 2º da LDB, o qual estabelece que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996).

Na Rede Estadual de Minas Gerais a legislação estadual dispõe que a matrícula do aluno é cancelada após 25 dias letivos de faltas consecutivas, ou seja, a partir do 26º dia faltoso é caracterizado o abandono escolar (MINAS GERAIS, 2012).

Embora a definição do momento do abandono esteja submetida às normas e legislações locais, a LDB em seu Art. 12 inciso VIII incube às escolas:

[...] notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei” (BRASIL, 1996).

A legislação ao obrigar as escolas a realizar essa notificação estará fornecendo a estas indícios de que poderá estar ocorrendo uma situação de possível abandono. Nesse sentido, antes dessa manifestação legal nenhuma definição em relação a situação de abandono do aluno deverá ser tomada, uma vez que ele poderá retornar à escola após o contato com os órgãos competentes e com a família. Se após essa manifestação o aluno não retornar à escola, então respeitados os prazos determinados pela legislação local no caso de Minas Gerais 25 dias, o aluno deverá ser declarado como abandono.

Nos casos de reprovação por infrequência uma característica importante a ser observada é a alternância entre períodos de presença dos alunos na escola com períodos de faltas consecutivas. Se após um longo período de infrequência e após a manifestação junto aos órgãos competentes o aluno retornar à escola, antes do prazo determinado pela legislação local para declará-lo como abandono, ao mesmo deverá ser permitido assistir as aulas normalmente e incentivado a continuar nos estudos. Ao final do ano letivo deverão ser computadas as horas letivas faltosas¹⁷ e se ultrapassado o máximo permitido por lei de 25%, o aluno então deverá ser declarado reprovado por infrequência. A declaração de reprovação somente poderá ocorrer ao final do ano letivo.

Antes de se determinar a reprovação e o abandono, os sistemas, escolas e professores devem esgotar todas as possibilidades pedagógicas e legais possíveis previstas nas legislações locais e nacionais de forma a priorizar a permanência e o progresso dos alunos no sistema educacional.

Não é o escopo principal deste trabalho, mas aponta-se para a hipótese de que a grande variação nos sistemas educacionais dos critérios de definição entre abandono e reprovação por

¹⁷ Para o cálculo dessas horas letivas deverão ser consideradas o total de horas anuais e não divididas por disciplinas.

infrequência, possam levar a equívocos nos tratamentos dos dados, nesse caso sugere-se uma uniformização desses critérios de modo a favorecer uma observação melhor desta ocorrência.

3.3.6 A Consequência da reprovação: distorção idade / ano de escolaridade

Considerando que o aluno deva ingressar na Educação Infantil aos 04 anos de idade conforme orienta a LDB (BRASIL, 1996) teoricamente espera-se que ele conclua toda a Educação Básica até os 17 anos. Essa expectativa possui como referência a trajetória regular do aluno que pode ser expressa pela relação entre a idade prevista para a entrada no sistema educacional e o número de anos que devem ser concluídos até o final da educação básica, considerando que deve ser completada uma série por ano (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

A distorção idade ano de escolaridade é compreendida como sendo a diferença de no mínimo dois anos entre a idade em que o aluno se encontra e o ano escolar em que está frequentando, observando como referência a idade adequada para cada ano de escolaridade (INEP, 2004; RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004; RIANI, 2005).

Quando o aluno vem a ser reprovado ele passa a estar com a idade superior à esperada para aquele ano em que reprovou. Entretanto, apenas uma reprovação não é suficiente para caracterizar a distorção. Isso ocorre porque existem alunos que ingressam no sistema educacional após a data utilizada como referência para as matrículas escolares¹⁸.

Por exemplo, um aluno que deveria estar matriculado no sexto ano com 11 anos se encontra com 13 anos ou mais. Essa distorção é alcançada quando um aluno sofre pelo menos duas reprovações seguidas ou não. Outra causa da distorção menos provável de ocorrer atualmente é a entrada tardia do aluno na escola. Essa era uma ocorrência muito comum antes da década de 1980 quando muitos alunos entravam mais velhos na escola. Com a universalização do Ensino Fundamental e a orientação das legislações no sentido de promover a entrada das crianças na idade correta, essa causa atualmente possui baixa ocorrência.

A distorção é captada a partir do cálculo da sua taxa que expressa o percentual de alunos em determinado ano escolar com idade superior à recomendada (INEP, 2004). A sua importância reside em auxiliar na identificação de problemas decorrentes de reprovações em grande escala (RIANI, 2005).

¹⁸ Em Minas Gerais a Lei 20.817 de 2013 dispõe que para os alunos para ingressarem no sistema estadual de educação devem possuir seis anos de idade completos até 30 junho. Após essa data os alunos que completarem seis anos deverão se matricular na pré-escola (MINAS GERAIS, 2013).

A taxa de distorção do Ensino Fundamental brasileiro atualmente é de 19,2% e considerando somente os anos finais atinge 26,8%. Em Minas Gerais os anos finais da Rede Estadual apresentam uma taxa de distorção na ordem de 21,2%, ou seja, de 100 alunos 21 se encontram fora da idade adequada para o ano de escolaridade que estão cursando (INEP, 2015).

A distorção idade/ano de escolaridade possui uma relação estreita com a renda da população. Castro e Carvalho (2013) com referência em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstraram que a distorção idade/ano de escolaridade é maior entre os extremamente pobres matriculados no Ensino Fundamental, chegando nesta faixa da população a 36,0%, enquanto entre os não pobres atinge 8,2%¹⁹. A disparidade entre essas taxas demonstra o quão desigual é o sistema educacional brasileiro e quanto o aspecto socioeconômico influencia nessa desigualdade.

A distorção também pode ser percebida pela taxa bruta de escolarização. Essa taxa representa o percentual de alunos independente da faixa etária que está frequentando determinado nível de ensino. No caso do Ensino Fundamental em Minas Gerais a taxa bruta está em 106,6% (INEP, 2014), demonstrando que mais alunos fora da faixa etária ainda estão nessa etapa de ensino o que evidencia distorção nesse segmento.

Vários problemas são ocasionados pela distorção idade/ano de escolaridade e conseqüentemente pela reprovação escolar, dentre eles pode-se citar: o abandono escolar e a auto imagem negativa como conseqüências mais próximas da realidade do aluno e o congestionamento do sistema e aumento nos gastos públicos como conseqüências para o poder público (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002).

Como alternativa ao problema da distorção a LDB prevê a realização de alguns procedimentos por parte das escolas que podem auxiliar no posicionamento do aluno no ano adequado à sua idade. Segundo os Art. 23 e 24 os procedimentos são de classificação de alunos independente da sua escolarização anterior, utilizado para aqueles que estão fora do sistema escolar, aceleração de estudos e reclassificação para alunos que estão atrasados em relação ao ano de escolaridade adequado (BRASIL, 1996).

¹⁹ Osório (2011) utiliza como classificação para a faixa dos extremamente pobres as pessoas em famílias de renda domiciliar per capita entre R\$ 0 e R\$ 67 e dos não pobres as pessoas em famílias de renda domiciliar per capita igual ou maior que o salário mínimo.

4 Revisão de literatura

O problema da reprovação na escola brasileira não é recente, dados do IBGE apontam que ao final da década de 1930 de 3.083.610 alunos matriculados no Ensino Fundamental Comum brasileiro, 420.552 repetiram de série (IBGE, 1941). Em face a essa alta taxa de reprovação diversos estudos começaram a ser desenvolvidos com o intuito de discutir as causas, consequências e apontar caminhos para a solução desse problema.

Em estudo de Cardoso (1949) que buscava discutir as causas da reprovação na escola primária com base em dados do Distrito Federal, já se identificava a preocupação com essa prática no Ensino Primário que na época era o foco da educação pública nacional. Resultados desse trabalho apontavam que o problema da reprovação se concentrava na primeira série e que na terceira o aluno abandonava a escola, uma vez que suas aspirações de “ler, escrever e contar” (p. 78) já tinham sido adquiridas e as famílias optavam por introduzir as crianças no trabalho. Segundo essa autora as causas da reprovação estavam ligadas a fatores pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos, com destaque maior para os fatores pedagógicos que estavam relacionados à ineficiente alfabetização dos alunos e ao despreparo dos professores. Cardoso (1949, p.81) ainda observou que “do ponto de vista pedagógico o problema máximo da 1ª série situa na ação do professor, de quem é lícito exigir não só a vocação como verdadeiro preparo profissional especializado”, ou seja, para o professor não bastava o dom, precisaria ser eficiente no serviço de ensinar.

Estudos realizados por Kessel (1954) com foco nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo apontaram problemas relacionados à reprovação principalmente na primeira série. No RS de um total de 109.091 matriculados, 70.551 foram reprovados e em SP de 208.259 matriculados 107.788 repetiram de ano em 1945. O autor atribuiu esse alto número de reprovações à baixa eficiência do ensino escolar.

Em 1954 o então governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, na ocasião de um pronunciamento realizado na Assembleia Legislativa mineira para apresentar o relatório sobre a expansão da rede escolar do estado, demonstrou preocupação com a reprovação escolar ao apontar que a desproporção entre o número de matrículas e o de crianças em idade escolar estava levando a abertura e funcionamento das escolas em terceiro turno e que este “arranjo emergencial” levava ao baixo aproveitamento dos alunos e sua consequente reprovação (RBEP, 1954). O governador demonstrava também preocupação com a

“deserção” (evasão) dos alunos que era maior na primeira série alcançando 16.392 de um total de 133.740 matrículas em 1953 (RBEP, 1954).

Teixeira (1954) observou que a reprovação já se tornava um problema financeiro para os cofres públicos na década de 1950. O fato de que cada aluno deveria cumprir a educação primária em quatro anos e por causa da reprovação permanecia mais do que o necessário ocupando lugar de outra criança, levaria o governo a gastar duas vezes mais com a educação. Para Teixeira além do prejuízo financeiro “a reprovação se constituía como um dos motivos mais fortes de frustração do aluno na sua iniciação escolar e, por certo, uma das mais fortes razões da evasão escolar” (1954, p.54).

Segundo esse autor esse cenário se constituía como motivo para a instalação do regime de progressão automática nas escolas, o que acarretaria a diminuição da reprovação e da evasão escolar.

Clóvis Salgado então ministro da educação em entrevista dada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) em 1956, elucidou a necessidade de melhorar a qualidade da educação nacional em face ao cenário que se apresentava. Segundo o ministro, num período entre 1945 e 1955, 42,7% dos alunos que ingressavam no Ensino Primário não conseguiam aprovação em nenhuma das séries, 18,3% saíam da escola tendo obtido aprovação somente na primeira série e apenas 2,8% chegavam a concluir a educação primária em sete anos, três a mais do que o recomendado (SALGADO, 1956).

Em Minas Gerais no ano 1956 considerando a região urbana, dentre os alunos que se matriculavam na primeira série 44% frequentavam somente o primeiro ano e apenas 13% concluíam a 4ª série. Nas regiões rurais 68,0% saía após a 1ª série e somente 0,11% concluíam a última (RBEP, 1956, p.229).

Publicação da RBEP em 1956 nas seções destinadas a apuração da situação dos estados pelo Ministério da Educação, foram identificadas as seguintes causas para o baixo rendimento dos alunos em Minas Gerais: as condições desfavoráveis de funcionamento dos prédios escolares, falta de mobiliário e materiais didáticos adequados, o estado de subnutrição das crianças, a falta de preparo dos profissionais do magistério, a dificuldade em executar o programa curricular estadual e a mudança de regentes das escolas por motivos de transferência ou aproveitamento em outros cargos (RBEP, 1956). Importante observar que instabilidade nos cargos por parte dos docentes ainda hoje se constitui como problema para o rendimento dos alunos conforme analisado em Couto e Soares (2016).

Diversas pesquisas na década de 1950 muitas das quais publicadas na RBEP, apontaram limites que definiam a culpabilidade da reprovação por parte dos alunos ou dos professores. Nos Estados Unidos algumas correntes consideravam que a reprovação superior a 3,0% do número de matriculados era responsabilidade do professor, outras correntes consideravam esse limite como 7,0%. Na Rússia o limite era de 20,0%, ou seja, acima disso a culpa da reprovação estava imputada ao professor e abaixo desse ponto nos alunos. Outros estudos apontavam esse limite como 16,0% (RBEP, 1956).

O que se percebe era a tentativa de delimitar de forma clara as causas e responsabilidades sobre a reprovação dos alunos. Hoje já se sabe que o baixo rendimento está associado a diversos fatores e que não podem ser determinados pontos de corte para delimitar a culpa de alunos e professores na reprovação.

Na metade do século XX a reprovação era um problema generalizado entre os países latino americanos. Os resultados de um estudo realizado pela UNESCO nos países da América Latina demonstraram que no Brasil em 1943 57,4% dos alunos foram reprovados na primeira série e 20,9% na quarta série. Na Colômbia em 1947 as reprovações oscilaram entre 52,1% entre os meninos e 40,7% entre as meninas. Em outra pesquisa no Brasil realizada em 1947 com foco em Salvador na Bahia, as taxas de reprovação oscilavam naquele município entre 53,8% na primeira série e 22,7% na quarta série. No México em 1946, as escolas reprovaram 38,5% na primeira série e 17,1% na quarta série (ALMEIDA JÚNIOR, 1957).

Esses resultados culminaram com a elaboração de recomendações no documento final da Conferência Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória realizada pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1956. Esse documento reconhecia a reprovação com um problema ao orientar que os países latino americanos procurassem solucionar o grave problema da repetência escolar, que por sua vez constituía prejuízo financeiro e retirava oportunidades educacionais das crianças em idade escolar. Esse documento observava ainda que para a redução da reprovação deveriam ser revistos os sistemas de promoções e aprovações desses países e considerar a trajetória e progressão entre as séries com base na idade cronológica dos alunos (ALMEIDA JÚNIOR, 1956; UNESCO, 1956).

Muitas dessas orientações realizadas pelos organismos internacionais se transformaram em práticas utilizadas na época principalmente em São Paulo. Atualmente muitas das orientações da época estão contidas na LDB de 1996, tais como a progressão continuada e o sistema de ciclos.

Almeida Júnior (1957) atribui como causas da reprovação a má formação dos professores nas escolas normais que eram incapazes segundo o autor, de manter a disciplina dos alunos, que eram irritadiços e que constantemente queixavam-se de saúde precária. Essas causas corroboram os estudos de Cardoso (1949).

Moreira Leite (1959) ao estudar as consequências das reprovações na vida dos alunos elencou três condições que os alunos poderiam assumir: “considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrárias)” (p. 06). Elencou também três motivos que justificam a escola reforçar o procedimento da reprovação: “a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva, o fato de admitir que as classes devam ser homogêneas e acreditar que o castigo e o prêmio possam ser formas de provocar ou acelerar a aprendizagem” (p.07).

Os dois primeiros motivos elencados pelo autor se encontram alinhados ocorrendo de maneira conjunta, ou seja, a escola que possui uma característica seletiva naturalmente organizará suas turmas pelo critério da homogeneidade de modo a excluir ou colocar em situação desfavorável os alunos que não se enquadram em seus princípios ou que não acompanham os demais por dificuldade de aprendizagem. Dessa forma a escola intensifica a dificuldade do aluno com dificuldades culminando com sua reprovação e posterior abandono escolar.

A questão do castigo e prêmio estão relacionadas a aspectos comportamentais frequentemente utilizados como justificativa para a reprovação dos alunos. Nesse caso para alunos indisciplinados o castigo seria a reprovação e o prêmio para o aluno disciplinado ou “redimido” seria a aprovação (BUENO, GIOVINAZZO JÚNIOR, 2010).

Embora todos os esforços internacionais e de pesquisadores nacionais tenham sido feitos com o intuito de demonstrar os prejuízos que a reprovação poderia trazer para o aluno e para o sistema público, o Brasil chegou ao início da década de 1980 com uma taxa de reprovação no Ensino Fundamental de 30%, sendo que na primeira série era de 57% e nos anos finais de 28%. (IBGE, 1995). Em decorrência deste cenário, diversos trabalhos foram desenvolvidos a partir desta década com o objetivo de aprofundar os conhecimentos no que ficou conhecido como o fenômeno da reprovação na escola brasileira.

Dentre estes estudos, um dos mais influentes foi desenvolvido por Ribeiro (1991) e cunhou a expressão “Pedagogia da Repetência”. Nesse trabalho o autor denunciou a reprovação como uma prática recorrente e indiscriminada nas escolas. Utilizou para isso os resultados de estudos estatísticos que possuíam como referência dados das Pesquisas

Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs). Ele observou que “entre a população de 23.000.000 de crianças e jovens que o Brasil possuía em 1982, 1.900.000 abandonaram a escola em sua grande maioria pelo excesso de repetências acumuladas” (RIBEIRO, 1991, p.10).

O autor chamou atenção pelo fato da reprovação ser tratada com algo natural na escola brasileira e que embora muitas das explicações para este fenômeno advirem de teorias de reprodução social e de privação cultural, a reprovação não era menor entre os mais abastados e que estudavam nas escolas privadas. Com uma análise realizada com dados de distorção idade/ano de escolaridade e controlando por nível socioeconômico demonstrou que a reprovação era igual entre escolas e alunos de diferentes camadas sociais (RIBEIRO, 1991).

As conclusões a que chegou Ribeiro, foram possíveis a partir de trabalho realizado por ele próprio em parceria com Philip Fletcher em 1989, no qual propuseram um modelo de análise e tratamento dos dados conhecido como PROFLUXO. Este modelo conseguiu esclarecer equívocos no tratamento dos dados educacionais que até então apontavam como maior problema da educação brasileira a evasão escolar e não a reprovação. As tabelas 6 e 7 apontam os achados encontrados pela aplicação do modelo PROFLUXO.

Tabela 6 - Transcrições de série em 1982, taxas oficiais

Série	Repetência	Promoção	Evasão
1	0,296	0,449	0,255
2	0,207	0,703	0,090
3	0,169	0,738	0,093
4	0,134	0,818	0,048
5	0,227	0,634	0,138
6	0,199	0,700	0,102
7	0,170	0,730	0,100
8	0,123	0,764	0,114

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura
Sinopse Estatística da Educação Básica 1981/1982/1983.

A tabela 6 que apresenta os dados oficiais relativos ao fluxo escolar (transcrição entre séries) divulgado pelo governo brasileiro, aponta que a repetência (reprovação) na primeira série em 1982 foi na ordem de 29,6% e na 5ª série 22,7%. Chama a atenção a evasão de 25,5% na série inicial.

Tabela 7 - Transcrições de série em 1982 - Modelo PROFLUXO

Série	Repetência	Promoção	Evasão
1	0,524	0,453	0,023
2	0,342	0,616	0,042
3	0,265	0,665	0,070
4	0,215	0,601	0,184
5	0,318	0,597	0,085
6	0,192	0,720	0,088
7	0,165	0,729	0,107
8	0,195	0,603	0,202

Fonte: RIBEIRO, S.; C. A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados 12(5), p. 8, 1991.

A tabela 7 apresenta os dados corrigidos pelo PROFLUXO. Os resultados demonstram uma situação diferente dos dados originais divulgados pelo governo brasileiro. A reprovação alcançava aproximadamente 52% na primeira série e a evasão nessa mesma série 2,0%. Percebe-se a promoção nesta série praticamente com as mesmas taxas de 45% entre os dois modelos. O PROFLUXO demonstrou com isso que o problema da educação brasileira estava concentrado na reprovação dos alunos e não na evasão.

Outro estudo que abordou a alta reprovação na 1ª série foi realizado por Gatti e colaboradores (1981) no qual foram analisados os fatores que poderiam explicar a reprovação nas escolas. Este trabalho buscou detectar o que os autores chamaram de “agentes determinantes da reprovação”, observando características do corpo docente, famílias, interação professor aluno e características estruturais e funcionais das escolas. Para tanto foram aplicados testes psicológicos e clínicos nos alunos além de observações sobre o dia a dia escolar. Os autores identificaram que a “reprovação vem em sua grande maioria associada a níveis socioeconômicos mais baixos do que a aprovação” (p. 10).

Diversos estudos que envolviam a reprovação e suas consequências foram desenvolvidos com o foco na temática relacionada a programas de promoção automática (MOREIRA LEITE, 1959; MAINARDES, 1998; BARRETO; MITRULIS, 1999; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; JACOMINI, 2004) e implantação de ciclos nas escolas de Ensino Fundamental. Grande descrição desses programas pode ser encontrada no estudo de Barreto e Sousa (2004).

Um amplo trabalho desenvolvido por Patto na década de 1980, reeditado em 2015 devido a sua relevância para área de educação, investigou os fatores e o contexto que envolvia

a reprovação escolar. Essa autora identificou que a reprovação estava relacionada a casos de preconceitos, desigualdades econômicas, sociais e baixo nível cultural das famílias. Segundo a autora esse cenário levava o aluno ao fracasso escolar.

Damiani (2006) em uma definição de fracasso escolar atribuiu a essa expressão a “presença de pelo menos um episódio de reprovação e/ou evasão na vida das crianças” (p. 459). A autora investigou o fracasso escolar e sua correlação entre as variáveis pessoais e familiares de uma coorte de crianças nascidas em 1982. Os resultados desse trabalho demonstraram que os alunos mais susceptíveis ao fracasso escolar eram os que possuíam mães analfabetas ou com até 2 anos de escolaridade, que eram de famílias que ganhavam menos de um salário mínimo, que moravam em “malocas” e que possuíam muitos irmãos.

Outro estudo apresentou objetivo semelhante ao anterior. Alves, Ortigão e Franco (2007) procuraram investigar a associação entre reprovação e características familiares e sociodemográficas associados aos diferentes tipos de capital (social, cultural e econômico). Para tanto, utilizaram como referência o questionário contextual do SAEB 2001. Os autores identificaram que os meninos reprovavam mais que as meninas, que os alunos que se declararam pretos apresentavam maior percentual de repetência e que os alunos da 8ª série que trabalhavam já haviam vivenciado episódios de repetência. Outro dado importante trazido por este estudo foi a informação de que alunos que moravam com quatro pessoas ou mais, apresentavam maior probabilidade de repetir de ano se comparado com os que moravam com até 3 pessoas. Demonstraram também que estudantes pertencentes a famílias que possuíam curso superior repetiam menos.

Embora fatores contextuais e familiares demonstrem influencia na reprovação, os mesmos devem ser analisados em conjunto com o desempenho dos alunos. Pesquisas incidem na direção de que a reprovação não proporciona maior aprendizagem para aqueles que a vivenciam. Pode-se citar um estudo realizado por Riani, Silva e Soares (2012) que buscou analisar o impacto da repetência no aprendizado dos alunos das escolas públicas de Minas Gerais. O trabalho observou também se a retenção dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental trazia benefícios em relação aos alunos que avançavam para o 4º ano. A pesquisa se concentrou na rede pública de ensino de Minas Gerais e utilizou a base de dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Programa de Avaliação da Alfabetização (SIMAVE/PROALFA) com o ano de referência 2009. Ao final do estudo os autores chegaram à conclusão de que os alunos que ficaram retidos apresentaram proficiência menor se comparado aos alunos que foram aprovados.

Há outros estudos importantes desenvolvidos nessa linha de pesquisa que a semelhança do trabalho de Riani, Silva e Soares investigaram a relação entre o desempenho dos alunos e as características das escolas. Estes trabalhos são geralmente agrupados como pesquisas em eficácia escolar (ALVES; SOARES, 2007; ANDRADE; SOARES, 2008; BROOKE; SOARES, 2008).

5 O contexto escolar

Muito do que se conhece atualmente sobre o contexto escolar na literatura educacional surgiu da necessidade em descobrir porque alguns alunos em algumas escolas possuem desempenhos mais satisfatórios se comparados a outros que estudam em instituições do mesmo sistema seguindo as mesmas legislações e regras burocráticas. Seria o *background* do aluno que influenciaria o seu desempenho e criaria de certo modo um ambiente mais favorável à sua aprendizagem? Esse tipo de indagação influenciou diversas pesquisas que tinham como objetivo compreender em que medida o contexto escolar influenciava no desempenho dos alunos.

A primeira fase das discussões sobre o que influenciaria o desempenho intelectual das pessoas se iniciou no século XIX com os trabalhos de Galton (1869). Esse pesquisador defendia que os melhores desempenhos e a genialidade eram herdadas das famílias, sendo este um fator hereditário (PATTO, 2015).

Na mesma época, movidas pelo desenvolvimento da Revolução Industrial e a necessidade de qualificação da população, algumas teorias foram desenvolvidas para explicar as diferenças de desempenho entre os alunos. Pode-se destacar o desenvolvimento de teorias médicas, as quais atribuíam o sucesso ou fracasso escolar a características biológicas, classificando como “duros de cabeça”, “anormais” ou “idiotas” as crianças e jovens que não apresentavam bom desempenho escolar (PATTO, 2015).

No início do século XX a psicologia passou a se preocupar com aprendizagem dos alunos. Principalmente na primeira metade desse século, foram instaladas muitas clínicas que se destinavam ao aferimento das capacidades intelectuais e posterior tratamento das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A partir dessa época surgiram os testes psicométricos, que contribuíram para o desenvolvimento de diversas formas de aferimento da aprendizagem dos alunos utilizadas atualmente (ASBAHR; LOPES, 2006; PATTO, 2015).

As causas hereditárias e biológicas foram refutadas à medida que outras teorias foram sendo incorporadas à discussão sobre o que influenciava o desempenho dos alunos. No início da década de 1960 nos EUA foi formulada a “teoria da carência cultural”. Essa teoria dizia que a inferioridade escolar estava ligada à parcela negra e pobre da população (ASBAHR; LOPES, 2006). Mesmo possuindo cunho racial, essa teoria apresentava um cenário em que as diferenças no desempenho dos alunos estavam ligadas também a um contexto social.

Dessa forma, a discussão sobre o contexto escolar passa inevitavelmente pela compreensão de como as características pessoais, familiares e sociais do aluno de algum modo influenciam o ambiente escolar e o seu próprio desempenho.

O marco referencial para o início dessa discussão foi o extenso survey conduzido por James Coleman e colaboradores na década de 1960 que ficou conhecido como Relatório Coleman. Esse trabalho foi desenvolvido a partir da solicitação apontada pela lei de Direitos Civis Americana (EUA, 1964) a qual dispunha sobre a necessidade de se produzir um relatório com informações sobre as oportunidades educacionais dos cidadãos americanos. Esse importante survey produziu dados de aproximadamente 570.000 alunos, 60.000 professores e 4.000 escolas (BROOKE; SOARES, 2008).

A metodologia utilizada por Coleman nesta pesquisa, foi influenciada por um modelo de análise chamado de função de produção educacional, que era caracterizado pela utilização de dados sobre as características raciais dos alunos, insumos escolares²⁰ e desempenho dos alunos (CARNOY, 2009). Também conhecida como metodologia “input-output” ou insumo-produto, apresentou como característica principal o fato de considerar para análise a relação direta entre insumos e resultados, sem focar nos processos escolares. O avanço proposto por esse tipo de análise demonstrou que na identificação das oportunidades educacionais, era imperativo o aferimento do desempenho educacional através de testes aplicados aos alunos (BROOKE; SOARES, 2008).

Os resultados apresentados no Relatório Coleman demonstraram que a aprendizagem era fortemente influenciada pela origem social dos alunos e que a escola não tinha grande influência nessa determinação.

Outro trabalho de grande relevância para o estudo do contexto escolar e que reforçou os resultados encontrados no Relatório Coleman foi desenvolvido na Inglaterra. A partir da solicitação do Conselho Consultivo Central para a Educação daquele país foi publicado o Relatório Plowden (1967), que investigou aproximadamente 3.000 alunos e 173 escolas de anos iniciais. Os resultados encontrados foram semelhantes ao estudo realizado por Coleman. Ambas as pesquisas demonstraram que quanto menores fossem as condições socioeconômicas dos alunos, mais dificuldades eles apresentariam no desempenho escolar se comparados com alunos de classes mais abastadas e que a escola poderia reproduzir as desigualdades presentes na sociedade (BROOKE; SOARES, 2008; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

²⁰ O termo insumos escolares, pode ser definido como o conjunto de aspectos relacionados à escola tais como instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 1980 in BROOKE; SOARES, 2008).

Os trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu ofereceram grande contribuição para as discussões sobre a influência do *background* no desempenho dos alunos. Esses trabalhos se destacaram por abordar as diferentes formas de capital que se tornaram referências no assunto. Para fins desta pesquisa três tipos de capital são importantes: econômico, cultural e social.

Bourdieu compreende o capital econômico como o acúmulo de um conjunto de diferentes bens que podem ser reproduzidos e ampliados de modo a favorecer o estabelecimento de vínculos rentáveis economicamente a curto e longo prazo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; BONAMINO et al, 2010).

O capital social definido por esse autor se caracteriza como o conjunto de recursos que tem ligação com as relações de reconhecimento entre os membros de determinado grupo. As relações de reconhecimento entre esses membros se fundamentam em trocas de recursos materiais ou simbólicos, que trazem a sensação de pertencimento a esse determinado grupo. Bourdieu considera a família como uma rede importante no desenvolvimento escolar dos filhos, ou seja, os relacionamentos entre seus membros podem influenciar de modo positivo ou negativo na vida social, econômica e escolar dos alunos (NOGUEIRA; CATANI, 2015).

O conceito de capital cultural forjado por Bourdieu, teve grande peso nas pesquisas sobre contexto escolar. Essa forma de capital se originou com o objetivo de analisar as relações entre grupos sociais, desigualdades escolares e sucesso dos alunos. (BOURDIEU; PASSERON, 1964; NOGUEIRA; CATANI, 2015).

O capital cultural pode ser definido pelos recursos educacionais pertencentes às famílias tais como, maior ou menor domínio da língua materna culta, acesso a livros e bens artísticos dentre outros que são transmitidos aos alunos e influenciam na aprendizagem dos conteúdos escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1964; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). A posse desse tipo de capital pode vir a favorecer o êxito escolar na medida em que o acesso a essa “bagagem cultural” oriunda da família, poderá fornecer aos alunos melhores condições de aprendizagem frente às exigências da sociedade.

Além da teoria dos capitais Bourdieu em conjunto com Passeron desenvolveram a teoria da reprodução, uma das referências nas discussões sobre as desigualdades escolares. Esses autores observaram que a escola era uma instituição que reproduzia as desigualdades presentes na sociedade. Contestaram também a neutralidade da escola na transmissão de conhecimentos, ou seja, essa instituição reforçava de certa forma padrões e aspectos presentes na cultura das classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

As pesquisas de Coleman (1966), Plowden (1967) e de Bourdieu (1964) dentre outras, que apontaram forte relação entre origem social e desempenho escolar, contribuíram para o surgimento da expressão “a escola não faz diferença” (SOARES; ANDRADE, 2006; BROOKE, SOARES, 2008). Todavia, o determinismo da origem social na aprendizagem ressaltado a princípio por estas pesquisas, foi posteriormente reanalisado. Estudos subsequentes identificaram variações nos resultados de alunos e escolas dentro de um mesmo nível socioeconômico.

O estudo de Madaus, Airasian, Kellaghan (1980) que fez críticas metodológicas ao Relatório Coleman, bem como o trabalho de Rutter e colaboradores (1979) demonstraram que além da origem social, a escola e a família apresentavam relevância na aprendizagem dos alunos e que os professores também tinham a sua parcela de importância nesse processo (BRESSOUX, 2003; ALVES; SOARES, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014).

Uma das críticas realizadas por Madaus, Airasian e Kellaghan (1980) está no tratamento estatístico dado às variáveis analisadas. Segundo estes autores, Coleman não considerou em suas análises a interação entre fatores escolares e familiares, dando importância quase que total a este último. Em parte, esse problema era decorrente da escassez de programas estatísticos que considerassem dois níveis diferentes de análise (alunos e escolas), que foi resolvido a partir de 1980 com a introdução de softwares capazes de analisar dados de diferentes níveis.

No Brasil já foram realizados diversos estudos com objetivo de estudar o desempenho e trajetória dos alunos considerando o contexto escolar. Pode-se citar os trabalhos de Ferrão, Beltrão e Santos (2002) que analisaram a repetência escolar a partir de dados do SAEB, Soares, Ferrão e Marques (2011) que analisaram a evasão do programa Projovem, Soares e Alves (2013) e Alves e Soares (2013) que buscaram compreender os resultados das escolas de Ensino Fundamental brasileiras com foco nas características dos alunos e das escolas, Matos e Ferrão (2016) que analisaram a repetência escolar no Brasil e em Portugal a partir de dados do PISA.

Nesse sentido o contexto escolar pode ser definido como o conjunto de fatores que influenciam o ambiente escolar e o desempenho dos alunos. Esses fatores são provenientes de diferentes níveis ou estruturas pertencentes à escola tais como professores, alunos, gestores escolares, a comunidade escolar, a própria escola e as unidades federativas (LEE, 2000; FERRÃO, 2003). No caso dessa pesquisa o contexto aqui definido está relacionado com as

características dos alunos e com os fatores relacionados a regularidade e a formação dos professores na escola e a complexidade das unidades escolares. Uma descrição melhor sobre essas estruturas que formam o contexto desse trabalho será realizada na seção 6.2.12.

6 Metodologia da pesquisa

O objetivo principal deste trabalho é investigar quais características dos alunos e fatores escolares estão associados à reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Minas Gerais. Ao propor esse objetivo, assume-se que as características e fatores escolares aqui definidos constituem o contexto escolar deste estudo.

A pesquisa se dividiu em duas etapas complementares. A primeira etapa quantitativa, teve como foco as análises estatísticas dos dados de alunos e escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. Nesse caso utilizou-se técnicas estatísticas descritivas e modelos multiníveis.

A segunda etapa qualitativa, concentrou as análises em grupos focais realizados com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e na entrevista realizada com o professor de matemática da Rede Estadual de Minas Gerais.

Na primeira parte dessa seção está a caracterização da rede em que o estudo foi realizado. As amostras dessa pesquisa serão descritas detalhadamente em seções correspondentes, ou seja, os dados de alunos e escolas serão descritos na etapa quantitativa e os dados dos alunos que participaram do grupo focal e do professor na etapa qualitativa.

Os resultados e as discussões serão apresentados logo após os procedimentos metodológicos das seções referentes às etapas quantitativa e qualitativa respectivamente. Optou-se por este tipo de apresentação para proporcionar melhor compreensão do estudo.

6.1 Caracterização da Amostra

Embora esta pesquisa esteja concentrada em analisar os anos finais do Ensino Fundamental, é importante para melhor compreensão do estudo o conhecimento de como está distribuída a Rede Estadual de Minas Gerais.

De um total de 4.624.599 matrículas em toda a Educação Básica no Estado de Minas Gerais, a Rede Estadual comporta 45,14%, com 2.087.852 matrículas (BRASIL, 2015). A tabela 8 apresenta a distribuição das matrículas por segmento e localização na Rede Estadual de Minas Gerais.

Tabela 8 - Matrículas no ensino regular distribuídas por segmento e localização
Rede Estadual e Minas Gerais

Localização	Total	%	Anos Iniciais	%	Anos Finais	%	Ensino Médio	%
Urbana	1.808.690	96,7	371.196	95,2	769.994	96,4	667.500	98,0
Rural	61.232	3,3	18.588	4,8	28.406	3,6	14.238	2,0
Urbana + Rural	1.869.922	100	389.784	100	798.400	100	681.738	100

Fonte: Censo Escolar, 2015, elaboração própria.

No ensino regular o maior número de alunos está concentrado nos anos finais e na região urbana. Esse dado demonstra que a rede estadual está atuando de forma substancial nos anos finais. Embora esse segmento seja de competência dos municípios, o estado atua em regime de colaboração conforme prevê a LDB, principalmente quando os municípios não possuem rede de ensino própria ou não conseguem atender com vagas nas escolas a demanda de alunos em idade escolar (BRASIL, 1996).

A tabela 9 descreve a distribuição dos docentes por etapa de ensino e localização no ensino regular na Rede Estadual de Minas Gerais.

Tabela 9 - Distribuição dos docentes no ensino regular por etapa e localização
Rede Estadual de Minas Gerais

Localização	Total	%	Anos Iniciais	%	Anos Finais	%	Ensino Médio	%
Urbana	115.063	94,0	19.592	94,0	48.330	92,8	47.141	95,4
Rural	7.270	6,0	1.241	6,0	3.772	7,2	2.257	4,6
Urbana +Rural	122.333	100	20.833	100	52.102	100	49.398	100

Fonte: Censo Escolar, 2015, elaboração própria.

A distribuição dos docentes segue a mesma tendência na distribuição das matrículas com maior concentração de professores nos anos finais e na região urbana. O outro motivo para o número de docentes ser maior nos anos finais se comparado com os anos iniciais, é o fato de haverem mais disciplinas a serem lecionadas na etapa final do que na inicial, em que o regime é de unidocência. Desses docentes, nos anos iniciais 85,5% possuem curso superior e nos anos finais e Ensino Médio o percentual é de 65,0 % com curso superior adequado ao nível em que leciona (BRASIL, 2015).

Outro dado importante a respeito da distribuição dos docentes na Rede Estadual está relacionado com o vínculo desses profissionais com a rede de ensino. Do total de professores que atuam na educação básica, 42,0% possuem vínculo efetivo admitidos por concurso,

57,0% são temporários atuando sob regime de contrato e 1,0% correspondem a professores terceirizados ou com regime de CLT (BRASIL, 2015).

Couto e Soares (2016) identificaram que o baixo vínculo dos professores com as escolas, que no caso da Rede Estadual está em 57,0%, contribui fortemente para a baixa qualidade do ensino.

A Rede Estadual de Minas Gerais possui um total de 3.655 escolas de educação básica, sendo que cada escola pode atender a diferentes etapas de ensino simultaneamente. No caso dessa rede 1.019 escolas atendem simultaneamente as três etapas. A tabela 10 apresenta a distribuição das escolas segundo a etapa de ensino e localização.

Tabela 10 - Distribuição das escolas de educação básica por etapa de ensino e localização Rede Estadual de Minas Gerais

Localização	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Urbana	1.765	2.513	2.089
Rural	267	293	172
Urbana + Rural	2.032	2.806	2.261

Fonte: Censo Escolar, 2015, elaboração própria.

A distribuição das escolas corrobora a encontrada nas matrículas e nos docentes, ou seja, como há mais professores e matrículas nos anos finais na região urbana, é esperado hajam mais escolas nessa etapa e localidade conforme demonstrado nas tabelas anteriores.

A distribuição de turmas segue a mesma tendência das matrículas, havendo maior concentração nos anos finais na região urbana. A distribuição pode ser observada na tabela 11.

Tabela 11 - Distribuição das turmas por etapa de ensino e localização no ensino regular Rede Estadual de Minas Gerais

Localização	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Urbana	61.673	16.120	25.531	20.022
Rural	3.428	952	1.824	652
Urbana + Rural	65.101	17.072	27.355	20.674

Fonte: Censo Escolar, 2015, elaboração própria.

A distribuição das turmas acompanha o número de matrículas com predominância para os anos finais da região urbana. As próximas seções irão descrever os procedimentos metodológicos, resultados e discussões referentes às etapas quantitativa e qualitativa.

6.2 Etapa Quantitativa

Nessa seção estão descritos os procedimentos adotados em relação a amostra, composição dos níveis de análise (alunos e escolas), descrição das variáveis relacionadas às características dos alunos e fatores escolares utilizados, descrição e ajuste do modelo multinível adotado, resultados e discussão desta etapa.

6.2.1 Descrição da amostra e dos níveis de análise

A amostra que compõe o nível referente aos alunos contém dados de 183.354 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais que realizaram o exame do SAEB / Prova Brasil em 2013. As informações para esse grupo foram obtidas a partir dos resultados das respostas dos alunos ao questionário contextual do SAEB/ Prova Brasil aplicado em conjunto com este exame. O fato do questionário contextual ser autoaplicável condiciona a obtenção das respostas ao ato do aluno preencher ou não o instrumento. Nesse caso, dentre os 183.354 alunos que constam da base de dados que compõe este nível de análise, existem alunos (a maioria) que preencheram o questionário, alunos que não preencheram a determinadas perguntas e alunos que não preencheram ao questionário todo. Dentre o grupo de alunos que não preencheram o questionário todo estão os alunos que não realizaram a Prova Brasil. Os grupos de alunos que preencheram o questionário parcialmente e que não preencheram compõe o grupo denominado sem informação. No caso do questionário utilizado como referência nesta pesquisa, o percentual de não preenchimento é de 22%, sendo assim 78% dos alunos observados preencheram o questionário (BRASIL, 2013).

A amostra que compõe o nível de análise relacionado às escolas contém dados de 2.787 unidades escolares que atendem aos anos finais da Rede Estadual de Minas Gerais, sendo que 2.504 estão localizadas em área urbana e 283 em área rural. Destas, 143 estão localizadas na capital Belo Horizonte, 2.352 no interior e 215 em municípios da região metropolitana (sem a capital).

As informações obtidas para a composição do nível de análise referente às escolas, provêm de indicadores desenvolvidos pelo INEP a partir dos dados decorrentes do Censo Escolar Brasileiro da Educação Básica também com o ano de referência 2013.

Embora existam dados mais atuais de alunos e escolas, optou-se por definir 2013 como ano de referência pois os dados mais atualizados foram divulgados no segundo semestre de 2016 com a pesquisa já em andamento.²¹

Cada característica de aluno e fator de escola corresponde a uma variável utilizada no estudo. As tabelas que se seguem demonstrarão apenas a distribuição dos alunos que responderam ao questionário contextual. Os dados sem informação serão citados ao longo do texto. No apêndice A se encontra o quadro A-1 resumido com as variáveis que serão descritas a seguir e os grupos a que pertencem.

6.2.2 Descrição das variáveis referentes aos alunos

Neste nível, encontra-se a variável reposta a ser analisada: a reprovação escolar nos anos finais. Essa variável foi obtida a partir das respostas dos alunos à seguinte pergunta do questionário contextual do SAEB/Prova Brasil: “Você já foi reprovado?”. É uma variável binária que permite somente duas respostas (Sim, Não) e capta se os alunos já foram reprovados alguma vez durante o Ensino Fundamental. A tabela 12 apresenta a distribuição dessa variável.

Tabela 12 - Distribuição dos alunos segundo a reprovação no Ensino Fundamental
Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Não reprovados	100.018	71,4
Reprovados pelo menos uma vez	40.100	28,6
Total	140.118	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria.

Dentre os 183.354 alunos que constam da base de dados, 140.118 declararam sua situação em relação à reprovação conforme demonstrado na tabela 12, os outros 43.236 que não estão descritos na tabela correspondem à categoria sem informação.

A tabela demonstra que o maior percentual de alunos se encontra entre os que nunca foram reprovados 71,4% e o menor percentual entre os reprovados 28,6%.

²¹ A opção de escolha pela utilização dos dados produzidos por instrumentos de avaliação nacionais (Prova Brasil e Censo Escolar) em detrimento aos dados produzidos por instrumentos estaduais (PROEB) ocorreu pelo fato dos dados nacionais estarem disponíveis para ampla consulta e por evitar conflitos de interesses, pois o autor trabalha na rede estadual de ensino.

Com exceção da variável resposta, as demais variáveis dos alunos foram organizadas em grupos com o objetivo de permitir melhor compreensão dos dados e do modelo estatístico utilizado. Os grupos de variáveis são: sociodemográfico; ocupação, tipo de escola e expectativas; acompanhamento familiar; interesse pelo estudo.

A opção pela criação desses grupos de variáveis possui como referência os estudos de Coleman et al. (1966), Lee (2000), César e Soares (2001), Ferrão, Beltrão, Santos (2002), Ortigão e Aguiar (2009), Matos e Ferrão (2016), Franceschini, Ribeiro, Gomes (2016).

6.2.3 Variáveis do grupo sociodemográfico

Estão organizadas neste grupo as variáveis referentes ao sexo dos alunos, cor/raça e nível socioeconômico. A variável sexo foi captada a partir das respostas dos alunos à pergunta: “Qual seu sexo?”. Foram obtidos dois tipos de respostas (Masculino, Feminino). Como a pergunta não solicita o gênero, não se permite a identificação de alunos que porventura se declarem de forma diferente das opções de respostas. A tabela 13 apresenta a distribuição dos alunos do 9º ano segundo o seu sexo.

Tabela 13 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o sexo – Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Feminino	73.993	52,6
Masculino	66.674	47,4
Total	140.667	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria.

O maior percentual de alunos é formado por mulheres, 52,6%. Os homens correspondem a 47,4%. Os alunos que correspondem à categoria sem informação que não está descrita na tabela correspondem a 42.687. Apontam-se duas hipóteses para esse número expressivo de não declarantes, a não identificação com o sexo proposto nas respostas da pergunta ou o não preenchimento correto do questionário contextual.

A variável cor/raça foi captada a partir da pergunta: “Como você se considera?”. Serão considerados nessa variável os alunos brancos, pardos e pretos pelo fato de constituírem a grande maioria dos alunos observados. Os indígenas e amarelos que constituem uma pequena parcela serão considerados em conjunto com os dados sem informação sem prejuízo da análise final. A tabela 14 demonstra a distribuição dessa variável.

Tabela 14 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a sua cor/raça – Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Branços	40.108	31,4
Pardos	69.675	54,6
Pretos	17.759	14,0
Total	127.542	100,0

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

O maior número de alunos do 9º ano se declarou como pardo, 54,6%, os brancos correspondem ao segundo grupo mais numeroso, 31,4% e os pretos ao menor grupo de alunos do 9º ano com 14%. A categoria sem informação, não descrita na tabela, corresponde a 55.812 alunos.

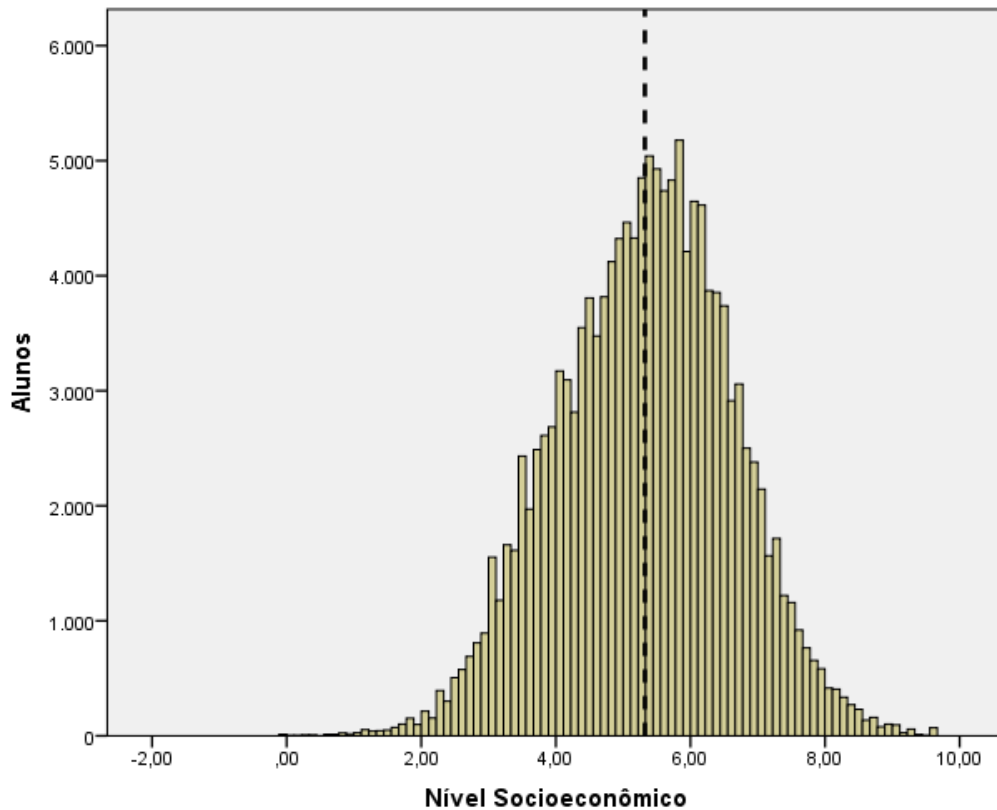
A variável referente ao nível socioeconômico (NSE) não foi captada de forma direta no questionário. A variável aqui utilizada corresponde ao indicador criado pelo INEP a partir de informações sobre a escolaridade e ocupação dos pais dos alunos e renda familiar possuindo como referência os estudos de Alves, Soares e Xavier (2014). Diferente das outras variáveis deste nível, a variável NSE é contínua, isto é, não apresenta categorias. Optou-se por trata-la dessa forma devido ao melhor encaixe da variável contínua no modelo proporcionando melhor interpretação dos resultados.

O gráfico 3, um histograma²², apresenta a distribuição do NSE dos alunos do 9º ano da rede estadual de ensino em 2013. O cálculo do NSE foi realizado com as informações de 142.919 alunos da rede estadual que responderam o questionário.

O NSE varia em uma escala [0,10] sendo que mais próximo de zero os alunos possuem menos recursos e mais próximo de 10 possuem mais condições financeiras. A média do NSE dos alunos do 9º da Rede Estadual de Minas Gerais é 5,32 e está representada pela linha tracejada com um desvio padrão de 1,30.

²² O histograma é gráfico de colunas que representa a frequência da variável observada. No caso do gráfico 3, cada coluna indica um número de alunos que estão posicionados em determinado ponto da reta horizontal.

Gráfico 3 - Histograma representando o NSE dos alunos do 9o. ano Rede Estadual de Minas Gerais



Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria.

O gráfico 3 demonstra que poucos alunos estão concentrados nos extremos da distribuição, ou seja, abaixo de dois e acima de oito. O NSE independe da escola uma vez que é calculado a partir das informações familiares dos alunos.

6.2.4 Variáveis do grupo ocupação, escola e expectativas.

As variáveis que compõem este grupo referem a informações se o aluno trabalha ou não, a etapa de ingresso e o tipo de escola em que o aluno estudou até o 9º ano, bem como suas expectativas após o encerramento deste segmento de ensino.

A variável relacionada à ocupação do aluno foi captada a partir da seguinte pergunta: “Atualmente você trabalha fora de casa?”. A tabela 15 apresenta os resultados em relação à ocupação dos alunos.

Tabela 15 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a ocupação – Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
O aluno trabalha	27.388	19,6
O aluno não trabalha	112.430	80,4
Total	139.818	100,0

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria.

O maior percentual de alunos do 9º ano 80,4% está concentrado na categoria que se espera, que não trabalham, uma vez que os alunos menores de dezesseis anos não possuem a permissão da lei brasileira para trabalharem. Os alunos que trabalham correspondem a 19,6% do total, entretanto não se considerou neste dado se a ocupação gera ou não renda para o aluno. 43.536 alunos correspondem à categoria sem informação.

Outra variável que corresponde a esse grupo se refere ao ingresso do aluno na escola. Essa variável representa a distribuição dos alunos quanto a sua entrada no sistema escolar. Esse dado foi obtido a partir da pergunta: “Quando você entrou na escola?”. A tabela 16 apresenta a distribuição dessa variável.

Tabela 16 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a sua entrada no sistema escolar Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Entrou na Ed. Infantil (creche e pré-escola)	111.866	80,2
Entrou no Primeiro Ano	25.080	18,0
Entrou após o Primeiro Ano	2.551	1,8
Total	139.497	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

O maior percentual de alunos 80,2%, ingressou na escola na Educação Infantil como era esperado e previsto na legislação. Os menores percentuais se encontram entre os alunos que entraram no primeiro ano 18% e após o primeiro ano 1,8%. A categoria correspondente ao sem informação compreende 43.857 alunos.

A outra variável desse grupo está relacionada com o tipo de escola que os alunos estudaram ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse dado é captado a partir da pergunta: “A partir do sexto ano, em que tipo de escola você estudou?”. Esse dado demonstra se o aluno estudou sempre na mesma rede de ensino ou não. Como a pesquisa se concentra somente na rede estadual que é pública, não se considerou os casos dos alunos que estudaram

somente na rede privada, excluídos previamente. A tabela 17 demonstra a distribuição dessa variável.

Tabela 17 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o tipo de escola em que estudou nos anos finais Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Pública	131.857	95,6
Pública e Privada	6.025	4,4
Total	137.882	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

A tabela 17 demonstra que a maior parte dos alunos 95,6%, estudou somente na rede pública nos anos finais e a menor parte dos alunos 4,4% alternou entre as redes privada e pública. A categoria sem informação corresponde a 45.472 alunos e não está descrita na tabela.

A variável que representa as expectativas dos alunos do 9º ano após o encerramento da etapa foi captada a partir da pergunta: “Quando você terminar o 9º ano você pretende?”. Essa variável reflete a vontade que o aluno apresenta após o encerramento do 9º ano em seguir estudando, trabalhar ou fazer as duas coisas. A tabela 18 apresenta a distribuição dos alunos segundo a sua expectativa após o encerramento do Ensino Fundamental.

Tabela 18 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo a expectativa após o encerramento do Ensino Fundamental - Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Estudar	42.407	34,2
Trabalhar	2.457	2,0
Estudar e Trabalhar	79.116	63,8
Total	123.980	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

A maior parte dos alunos 63,8%, possuem a expectativa de estudar e trabalhar após o Ensino Fundamental e 34,2% demonstraram vontade em somente estudar. Somente 2,0% pretende trabalhar e deixar a escola. 59.374 alunos correspondem aos dados sem informação.

6.2.5 Variáveis do grupo acompanhamento familiar

Este grupo de variáveis está relacionado com o acompanhamento escolar realizado pela família dos alunos. Esse grupo é composto pelas variáveis acompanhamento dos filhos na escola e incentivo aos estudos.

A variável de Acompanhamento dos Filhos na Escola foi obtida a partir das respostas dos alunos às seguintes perguntas: “Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?” e “Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?”. A justificativa utilizada na construção dessa variável reside na compreensão de que conversar com o filho sobre a escola e ir a reuniões de pais, é um indicador sobre o nível de acompanhamento que a família possui em relação as atividades escolares do filho/aluno.

Embora existam variadas formas de acompanhamento dos filhos na escola, é relevante observar que o acompanhamento nos anos iniciais é maior se comparado com os anos finais. As práticas de conversa e participação em reuniões tendem a diminuir a medida que os alunos se aproximam do final da educação básica. No apêndice B estão demonstrados os procedimentos referentes à construção dessa variável.

A tabela 19 apresenta a distribuição dos alunos a partir do acompanhamento de seus pais à escola.

Tabela 19 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o acompanhamento dos filhos à escola
Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Baixo Acompanhamento	20.256	14,6
Médio Acompanhamento	50.352	36,3
Alto Acompanhamento	67.912	49,1
Total	138.520	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

O maior percentual de alunos 49,1%, está concentrado no grupo que possui um alto acompanhamento dos estudos por parte da família, ou seja, os pais ou responsáveis destes alunos conversam frequentemente com os filhos sobre o ocorrido na escola e participam sempre das reuniões que a escola organiza. 14,6% dos alunos estão concentrados no grupo correspondente ao baixo acompanhamento escolar, ou seja, seus pais não conversam sobre a

escola e não frequentam as reuniões e 36,3% acompanham moderadamente a vida escolar dos filhos. O grupo que compreende os alunos sem informação corresponde a 41.716 alunos.

A variável Incentivo aos Estudos foi construída a partir dos dados referentes às respostas às seguintes perguntas: “Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?”, “Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?”, “Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?”. Os procedimentos referentes à criação desta variável estão descritos no apêndice B desta pesquisa.

Essa variável foi criada sob a justificativa de que o fato dos pais incentivarem seus filhos a ir à aula, estudar e fazer os deveres de casa, evidenciam o quanto os pais estimulam seus filhos a estudarem. A tabela 20 apresenta a distribuição da variável Incentivo aos Estudos.

Tabela 20 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o incentivo ao estudo
Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Baixo Incentivo	2.048	1,5
Médio Incentivo	6.780	4,9
Alto Incentivo	128.275	93,6
Total	137.103	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

A tabela 20 demonstra que a grande maioria dos alunos 93,6%, recebe incentivo dos pais para estudar, ou seja, eles estimulam os filhos a fazer os deveres, ir à escola e a estudar. O percentual de alunos que recebem baixo incentivo é de 1,5%. Os alunos em que os pais os incentivam moderadamente o estudo corresponde a 4,9% do total. 41.615 alunos correspondem ao grupo sem informação não descrito na tabela.

6.2.6 Variáveis do grupo interesse pelo estudo

Esse grupo de variáveis representa o interesse que os alunos possuem pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse interesse pode ser interpretado pela maior ou menor predileção que o aluno possui por determinada disciplina. Essa variável foi obtida a partir das repostas às perguntas: “Você gosta de estudar Língua Portuguesa?”, “Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?” e “Você gosta de estudar Matemática?” e “Você faz o dever de

casa de Matemática?”. Assume-se nesse caso que o fato do aluno gostar e fazer o dever de determinada disciplina demonstra maior predileção e interesse em estudá-la. As variáveis foram obtidas separadamente para Língua Portuguesa e Matemática. As tabelas 21 e 22 apresentam a distribuição dos alunos segundo o interesse em Língua Portuguesa e Matemática respectivamente. No apêndice B está demonstrada a construção de ambas as variáveis.

Tabela 21 - Distribuição dos alunos do 9o. ano segundo o interesse que possuem por Língua Portuguesa Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Baixo interesse LP	21.096	15,9
Médio interesse LP	47.380	35,8
Alto interesse LP	63.781	48,3
Total	132.257	100

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

A tabela 21 demonstra que 48,3% dos alunos possuem alto interesse por Língua Portuguesa, ou seja, gostam da disciplina e fazem os deveres com regularidade, 15,9% não gostam e não fazem os deveres da disciplina e 35,8% demonstram moderada predileção por essa disciplina. Os alunos sem informação correspondem a 42,183.

Tabela 22 - Distribuição dos alunos do 9o ano segundo o interesse que possuem por Matemática Rede Estadual de Minas Gerais

Categorias	Alunos	%
Baixo interesse MT	30.970	23,6
Médio interesse MT	40.320	30,7
Alto interesse MT	59.988	45,7
Total	131.278	100,0

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria

Com relação a disciplina de Matemática 45,7% demonstram alto interesse, pois gostam e fazem os deveres. Entretanto, esse percentual é menor se comparado ao percentual de alunos que demonstram alto interesse em Língua Portuguesa. Por outro lado, 23,6% dos alunos apresentam baixo interesse em Matemática, percentual superior se comparado aos alunos com baixo interesse em Língua Portuguesa que é de 15,9%. Esses dados demonstram que os alunos possuem maior interesse por Língua Portuguesa do que por Matemática. O grupo sem informação compreende 42.333 alunos.

6.2.7 Descrição das variáveis referentes às escolas

Os dados referentes a esse nível de análise correspondem às variáveis com foco na escola. Nesse nível os dados dos alunos se encontram agregados por escola e desta forma as informações são caracterizadas por estar em um nível mais alto (macro).

Recentemente o INEP desenvolveu um conjunto de indicadores que permitiu uma compreensão mais rica do universo escolar. Esses indicadores foram obtidos a partir dos dados do Censo Escolar Brasileiro.

Dentre esse grupo de indicadores foram escolhidos os que representam estruturas passíveis da intervenção de políticas públicas educacionais: Formação Docente, Complexidade da Gestão Escolar e Regularidade Docente.

O indicador referente ao Nível Socioeconômico das escolas não é passível de políticas educacionais, entretanto optou-se por utilizá-lo também neste nível pelo fato do mesmo permitir a melhor caracterização e comparação entre as escolas. Cada indicador aqui analisado corresponde a uma variável utilizada neste trabalho.

6.2.8 Variável Complexidade Escolar

Quanto mais complexas são as escolas, mais alunos, turmas, turnos e modalidades elas comportam. Essa variável corresponde a uma versão modificada do indicador de Complexidade da Gestão da Escola ²³desenvolvido pelo INEP (INEP, 2014).

A variável aqui utilizada está distribuída em três categorias as quais representam o nível de complexidade das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. As categorias foram construídas a partir das informações sobre número de matrículas, o número de etapas e a etapa mais elevada que a escola atende.

A tabela 23 apresenta a distribuição das categorias e das escolas estaduais de anos finais da Rede Estadual de Minas Gerais segundo a sua complexidade. Importante observar que o número de matrículas se sobrepõe entre as três categorias, entretanto a diferença reside no número e tipo de etapa atendida.

²³ Mais sobre a variável Complexidade da Gestão da Escola pode ser consultado em: < http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em 13/01/2017.

Tabela 23 - Distribuição da variável Complexidade Escolar – Rede Estadual de Minas Gerais

Níveis	Descrição	Escolas	%
Baixa Complexidade	Escolas com até 500 matrículas, até três etapas sendo os anos finais a etapa mais elevada.	686	25,2
Média Complexidade	Entre 150 e 1.000 matrículas, até três etapas com a EJA sendo a etapa mais elevada.	1.312	48,3
Alta complexidade	Mínimo 500 matrículas, no mínimo quatro etapas, sendo a EJA como etapa mais elevada.	721	26,5
Total		2.719	100

Fonte: Dados INEP 2013, elaboração própria.

*68 escolas foram excluídas da análise nesta variável, pois atendiam somente até os anos iniciais do Ensino Fundamental

Na Rede Estadual a grande maioria das escolas (1.312) que corresponde a 48,3% do total, apresenta média complexidade, ou seja, atendem até 1.000 alunos, três etapas e possuem EJA. O menor percentual 25,2%, reúne as escolas menores, de baixa complexidade que possuem até os anos finais do Ensino Fundamental e atendem até 500 alunos. O grupo de escolas mais complexas corresponde a 26,5 % do total e atendem a no mínimo 500 alunos distribuídos em quatro etapas.

6.2.9 Variável Formação Docente

A escola pública é uma instituição em que lecionam profissionais de diversas áreas e com formações variadas. A LDB em seu Art. 62 dispõe que para lecionar na Educação Básica, principalmente nos anos finais e Ensino Médio, o docente deverá ser graduado em curso superior de licenciatura plena (BRASIL, 1996). Essa formação é admitida como ideal para que o docente trabalhe nas escolas. Entretanto, como em geral os sistemas educacionais são dinâmicos e muitas vezes a troca de docentes é constante, admite-se que na falta do profissional qualificado com a licenciatura na área em que atua, possam ser contratados profissionais com formação em bacharelado ou em outra área de atuação que não a mesma em que são contratados para lecionar.

Esse regime de contratação ocorre, mesmo que de forma temporária, em decorrência da necessidade de se cumprir o calendário letivo de no mínimo 800 horas e 200 dias letivos, o que não ocorreria sem a presença do professor.

O indicador Adequação da Formação Docente desenvolvido pelo INEP distribui os docentes em cinco grupos possuindo como referência a sua formação inicial. (INEP, 2014)²⁴. A classificação adotada abrange todos os tipos de formação para docentes ativos nas escolas. O primeiro grupo se refere aos docentes que possuem a habilitação adequada com licenciatura plena na disciplina que lecionam, ou seja, dentro do que dispõe a LDB. Nesta pesquisa será utilizado este grupo como referência para o desenvolvimento do trabalho.

A variável Formação Docente aqui trabalhada, assim como a Complexidade Escolar, corresponde a uma versão modificada do indicador desenvolvido pelo INEP. No caso desse trabalho está organizada em três níveis a saber: Baixa Formação, Média Formação e Alta Formação. Esses níveis correspondem ao percentual de professores com formação adequada que cada escola possui. Por exemplo, uma escola classificada como Baixa Formação não possui muitos docentes com licenciatura compatível com a disciplina em que atuam, já a escola classificada como alta formação possui a maior parte dos seus docentes com licenciatura correspondente a disciplina que lecionam. O ponto de corte para a definição desses níveis corresponde aos percentis 33 e 66 da variável²⁵.

A tabela 24 apresenta a descrição de cada nível criado, a distribuição das escolas e o percentual de docentes com licenciatura plena na disciplina que lecionam por nível na variável Formação Docente

Tabela 24 -Distribuição da variável Formação Docente – Rede Estadual de Minas Gerais

Níveis	Descrição	Escolas	%	% médio de docentes com formação adequada
Baixa Formação	A escola possui até 62% dos docentes que atuam nos anos finais com licenciatura na disciplina que lecionam.	926	33,2	50,2
Média Formação	A escola possui entre 62% e 72% dos docentes que atuam nos anos finais com licenciatura na disciplina que lecionam.	919	33,0	67,4

Continua na próxima página

²⁴ Mais sobre a variável Adequação da Formação Docente desenvolvida pelo INEP consultar: < http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso em: 13/01/2017.

²⁵ Originalmente a variável que corresponde ao indicador de Adequação da Formação Docente apresenta propriedades contínuas, ou seja, em uma mesma escala podem ocorrer valores inteiros e decimais. Por exemplo, em uma escala de 0% a 100%, uma escola pode ter 60,0% dos docentes com formação adequada e outra escola pode ter 68,9%. Essa variável também pode ser dividida de forma ordenada e crescente em 100 partes, chamadas de percentis. No caso dessa variável foram utilizados dois pontos de corte especificamente nos percentis 33 e 66, ou seja, na parte 33 e 66 da variável.

Conclusão da tabela

Níveis	Descrição	Escolas	%	% médio de docentes com formação adequada
Alta Formação	A escola possui acima de 72% dos docentes que atuam nos anos finais com licenciatura na disciplina que lecionam.	942	33,8	78,9
Total		2.787	100	

*Duas escolas não apresentaram informação sobre a formação de seus docentes.

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

Percebe-se que as escolas concentradas no nível Baixa Formação possuem em média somente 50,2% dos seus professores com licenciatura na disciplina que lecionam, ou seja, metade dos professores que lá atuam, possuem formação adequada para lecionarem. Já o grupo de escolas posicionado no nível Alta Formação, possui em seus quadros aproximadamente 79% dos professores com licenciatura na disciplina que lecionam. O grupo de escolas localizado no nível médio possuem 67,4% dos professores com formação adequada na disciplina que lecionam. A tabela 24 demonstra que aproximadamente 66% das escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, não possuem 70% dos seus professores com formação adequada na disciplina que lecionam.

6.2.10 Variável Regularidade Docente

Esse indicador está relacionado com o vínculo e a regularidade que o docente mantém com a escola, ou seja, demonstra se a escola possui um quadro com maior ou menor rotatividade de professores. Foi obtido a partir da observação da permanência dos professores nas escolas por um período de cinco anos iniciando em 2009 (INEP, 2015).

A variável compreende uma escala no intervalo [0,5] onde as escolas são posicionadas segundo a regularidade de seus professores. Escolas com valores próximos de zero, indicam que possuem um quadro mais rotativo de professores e mais próximo de cinco que possuem um quadro mais estável. A média na regularidade dos docentes nas escolas estaduais de anos finais de Minas Gerais é 3,4 (INEP, 2013). Esse dado demonstra que essas escolas não apresentam um quadro de professores muito estável.

Para esta pesquisa a variável utilizada para representar a Regularidade Docente corresponde a uma versão modificada do indicador produzido pelo INEP. Nesse estudo as escolas da Rede Estadual foram distribuídas em três níveis a partir da regularidade de seus docentes, sendo agrupadas da seguinte forma: Baixa Regularidade, Média Regularidade e Alta

Regularidade. Assim como na variável Formação Docente, os pontos de corte adotados para definição dos níveis corresponde aos percentis 33 e 66 dessa variável.

A tabela 25 apresenta a descrição e distribuição das escolas segundo a regularidade de seus professores.

Tabela 25 - Descrição e distribuição das escolas segundo a Regularidade Docente
Rede Estadual de Minas Gerais

Níveis	Descrição	Escolas	%	Média na regularidade
Baixa Regularidade	As escolas posicionadas neste nível apresentam alta rotatividade de seus professores e valor na escala até 3,2.	961	34,5	2,9
Média Regularidade	As escolas neste nível apresentam média rotatividade de seus professores e valor na escala entre 3,3 e 3,6.	1026	36,8	3,5
Alta regularidade	As escolas posicionadas neste nível apresentam baixa rotatividade de seus professores e possuem valor na escala acima de 3,7.	800	28,7	3,8
Total		2.787	100	3,4

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

Pode-se identificar que a maior parte das escolas 36,8%, está concentrada no nível Média Regularidade com uma pontuação de 3,5 na escala. Chama atenção o grupo de escolas posicionado no nível Alta Regularidade, que mesmo localizadas neste nível possuem uma média de 3,8, ou seja, essa taxa demonstra que mesmo nestas escolas não há uma boa estabilidade nos seus quadros de professores.

Os resultados dessa variável corroboram os dados descritos na seção referente à caracterização da Rede Estadual, os quais demonstram que 57% dos professores da rede não possuem vínculo efetivo com o estado, o que reforça a baixa regularidade desses profissionais.

Recentemente com o mesmo objetivo, Pereira Júnior e Oliveira (2016) desenvolveram um estudo no qual propuseram dois indicadores relacionados à permanência de professores nas escolas. Um indicador relacionado à rotatividade, que tem o objetivo de captar a mobilidade docente dentro de uma determinada escola, ou seja, identificar se os docentes daquele estabelecimento permanecem ou não na escola de um ano para outro. E o indicador de retenção dos professores, que tem o objetivo de captar a capacidade que a escola possui de impedir que os docentes abandonem seus postos de trabalho.

Diferente do indicador utilizado como referência nesta pesquisa, a medida proposta por Pereira Júnior e Oliveira (2016) utiliza como referência apenas dois anos (2012 e 2013) e

as escolas são posicionadas em uma escala no intervalo [0,1]. Os autores distribuíram as escolas de educação básica em quatro níveis, sendo: baixo, médio baixo, médio alto e alto. Os resultados desse trabalho demonstraram que 34% das escolas brasileiras possuem a retenção média alta e 31% possuem a taxa de rotatividade alta.

6.2.11 Variável Nível Socioeconômico

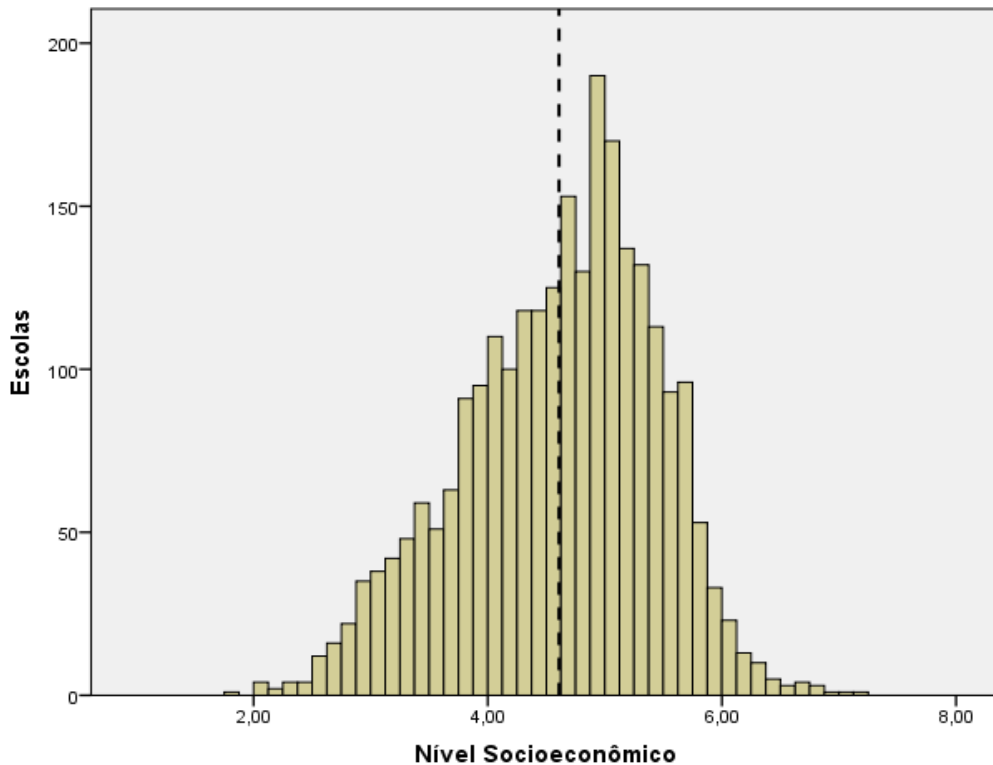
A variável correspondente ao Nível Socioeconômico das escolas aqui descritas representa a média do nível socioeconômico dos estudantes que estudam nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. Essa variável segue o mesmo princípio da utilizada no nível dos alunos sendo obtida a partir de informações sobre escolaridade dos pais, renda e posse de bens domésticos (INEP, 2014).

A função principal dessa variável é posicionar as escolas em estratos e permitir a compreensão contextual quantificada, de quais são as condições socioeconômicas dos alunos que nelas estudam.

As escolas estão posicionadas em uma escala que varia no intervalo [0,10], sendo que mais próximo de zero menor é o Nível Socioeconômico e mais próximo de dez maior é esse nível. Assim como no nível dos alunos optou-se por utilizar a variável como contínua, sem categorias, por favorecer um melhor ajuste do modelo e compreensão dos resultados. O gráfico 4 representa a distribuição das escolas de anos finais da Rede Estadual de Minas Gerais segundo seu NSE.

A linha tracejada representa a média do NSE das escolas de anos finais que é de 4,6. Identifica-se que há poucas escolas com NSE abaixo de dois e acima de seis e que grande parte das escolas estão no intervalo [4,6]. Considerando que mais próximo de 10 a escola possui o NSE mais alto e atende alunos mais abastados, percebe-se por meio dessa distribuição que a maior parte das escolas possui um NSE oscilando de médio a baixo. Esse resultado era esperado porque o indicador de NSE construído pelo INEP considera escolas privadas e públicas e neste caso o gráfico construído apresenta somente o NSE das escolas estaduais de Minas Gerais que frequentemente apresentam NSE mais baixo.

Gráfico 4 - Histograma representando a distribuição das escolas segundo o NSE Rede Estadual de Minas Gerais



Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

6.2.12 Ajuste do modelo de regressão multinível

O modo como as escolas são organizadas e seu funcionamento dinâmico tornam o ambiente escolar complexo e sua análise requer a escolha de um modelo estatístico que considere de forma conjunta todas as estruturas e grupos que lá atuam de forma simultânea. No campo da educação os modelos mais consolidados para esse tipo de análise são chamados de modelos multiníveis²⁶ (BRYK; RAUDENBUSH, 1992; LEE, 2000; FERRÃO, 2003). Esses modelos levam em consideração a disposição em grupos de alunos, professores e escolas (KLEIN, 2006).

Os modelos multiníveis são uma extensão dos modelos de regressão linear²⁷ que têm por objetivo relacionar as variáveis entre si. Entretanto possuem uma diferença circunstancial, as análises nos modelos lineares são realizadas em somente um nível.

²⁶ Os modelos multiníveis podem ser encontrados também na literatura como regressão multinível ou modelos hierárquicos.

²⁷ A Regressão linear é um modelo estatístico que permite analisar o efeito entre diferentes variáveis, ou seja, quanto uma variável irá mudar em decorrência de outra (DANCEY; REIDY, 2006).

Nos modelos multiníveis cada nível corresponde a uma unidade de análise. Por exemplo, em modelos de um único nível somente são analisados fatores relacionados a alunos, em modelos de dois níveis, o segundo nível pode ser composto por turmas de alunos, os professores ou as escolas. Em modelos de mais níveis os adicionais podem ser as unidades federativas. Um nível é adicionado à medida que cresce a agregação dos dados, ou seja, as informações de escolas são mais agregadas que as de alunos e professores, assim como os municípios agregam as informações das escolas.

A determinação do que será alocado nos níveis dependerá do objetivo da pesquisa e do tipo de análise proposto. No caso desta pesquisa as informações dos alunos serão consideradas no nível 1, mais baixo e as informações de escolas no nível 2.

Tanto os modelos de regressão linear quanto os multiníveis consideram em suas análises dois tipos de variáveis. O primeiro tipo é caracterizado pela variável que se quer saber o comportamento e recebe o nome de variável resposta. A variável que tem influência no comportamento da variável resposta é chamada de variável explicativa. Quando somente uma variável explicativa é utilizada o modelo é chamado de univariado, quando mais variáveis explicativas são adicionadas torna-se um modelo multivariado (FERRÃO, 2003; DANCEY; REIDY, 2006).

Para a construção dos modelos multiníveis deve-se considerar necessariamente que a variável resposta pertença ao nível mais baixo e as variáveis explicativas²⁸ podem pertencer aos níveis baixo e alto. Essa distribuição permite uma melhor compreensão dos efeitos das variáveis explicativas na variável resposta (FERRÃO, 2003; PUENTE-PALACIOS; LAROS, 2009).

A definição das variáveis que irão compor o modelo deve ser tomada com base em referências teóricas e empíricas que demonstrem que há alguma relação explicativa entre elas. Outro aspecto a ser observado é considerar que os indivíduos do nível mais baixo e do grupo mais alto possuem diferenças entre si. (PUENTE-PALACIOS; LAROS, 2009).

A utilização dos modelos multiníveis no estudo do contexto escolar é particularmente eficiente na medida em que permite considerar, no mesmo modelo, variáveis que influenciam especificamente o aluno, tal como o sua raça e nível socioeconômico e variáveis no nível da escola, como a rede e tipo de organização da escola, além de considerar as interações entre si (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS 2002).

²⁸ As variáveis independentes ou explicativas também podem ser encontradas na literatura com o nome de variáveis preditoras.

A utilização no Brasil da modelagem multinível em educação ganhou força a partir da segunda metade da década de 1990, principalmente em estudos com foco nos dados contextuais das avaliações em larga escala e nos estudos relacionados ao efeito das escolas no desempenho dos alunos (FLETCHER, 1998; KLEIN, 2006; LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012). As pesquisas sobre o efeito das escolas se tornaram importantes, pois muito das metodologias utilizadas nestes trabalhos se tornaram referências para o estudo do contexto escolar (BROOKE; SOARES, 2008).

A técnica multinível específica escolhida para a investigação das relações entre a reprovação e as características dos alunos e fatores escolares é a regressão multinível. Optou-se por esta técnica pelo fato da mesma se mostrar adequada ao problema de pesquisa, pois este envolve variáveis provenientes de informações de alunos (reprovação e características dos estudantes) e de escolas (fatores escolares decorrentes dos indicadores do INEP).

O modelo estatístico adotado nessa análise multinível foi definido a partir do tipo de variável escolhida como resposta. No caso de ser utilizada como resposta uma variável contínua (variável que pode assumir qualquer valor em um determinado intervalo) o modelo é chamado de linear. No caso da variável resposta assumir a distribuição com duas possibilidades de valores [0,1] o modelo é chamado de logístico.

Como no caso desta pesquisa a variável resposta é a reprovação dos alunos com duas opções de resposta, se o aluno foi ou não reprovado, o modelo multinível utilizado será o logístico. Esse modelo é enquadrado na categoria chamada Linear Generalizado que permite variável resposta não contínua (FERRÃO, 2003; MATOS; FERRÃO, 2016).

Nesse tipo de modelo considera-se a probabilidade de o aluno ser reprovado como P e de o aluno não ser reprovado como $1 - P$. A razão entre a probabilidade de o aluno ser reprovado e não ser é representada pela expressão:

$$\frac{P}{1 - P}$$

Se o resultado dessa razão for maior que 1 é denominado razão de chance (FERRÃO, 2003), ou seja, considera-se nesse caso a chance de o aluno ser reprovado. Se o resultado for menor que 1 considera-se como razão de proteção ou vantagem, ou seja, o aluno possui vantagem em relação à reprovação.

Como a variável resposta pode assumir valores entre [0,1] é necessário acrescentar à expressão um algoritmo logístico (logit), que permitirá o cálculo das razões de chance ou proteção entre a variável resposta e as variáveis explicativas. A expressão ficará da seguinte forma:

$$\text{Logit}(P) = \log \left(\frac{1}{1-P} \right)$$

Considerando que:

i = representa os alunos (nível 1)
j = representa as escolas (nível 2)
x = variáveis explicativas
 β_0 = parâmetro aleatório
 β_1 = parâmetro estimado
 e

$$\text{Logit}(P) = \gamma$$

A equação utilizada no modelo estatístico é:

$$\gamma = \beta_0 + \beta_1 X_{1(i,j)} + \beta_2 X_{2(i,j)} + \dots + \beta_n X_{n(i,j)}$$

O programa utilizado para a análise dos dados considerando o cenário multinível é o Hierarchical Linear & Nonlinear Modeling versão 7 - HLM7 (RAUDENBUSH; BRYK; CONGDON, 2011).

Foram desenvolvidos cinco modelos de regressão multinível. Esses modelos correspondem à inserção dos grupos de variáveis descritos anteriormente na regressão. Optou-se por esse tipo de análise para melhor compreensão das relações entre as variáveis explicativas e a variável resposta. Os quadros 1 a 6 apresentam a distribuição dos grupos de variáveis e seu respectivo nível.

Quadro 1 - Variável resposta

Variável	Descrição	Tipo	Distribuição	Nível
Reprovação	Representa a distribuição dos alunos do 9º ano que se declararam reprovados ou não reprovados.	Dicotômica	Reprovados =1 Não reprovados=0	Aluno

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Variáveis sociodemográficas

Variáveis explicativas				
Variável	Descrição	Tipo	Distribuição	Nível
Nível Socioeconômico	Representa a distribuição do nível socioeconômico dos alunos.	Contínua	Centralizada	Aluno
Sexo	Representa a distribuição dos alunos segundo o sexo.	Dicotômica	Feminino = 0 0 (referência) Masculino = 1 0 Sem informação = 0 1	Aluno
Cor / Raça	Representa a distribuição dos alunos segundo a cor/raça.	Dicotômica	Branca = 0 0 0 (referência) Parda = 1 0 0 Preta = 0 1 0 Sem informação = 0 0 1	Aluno

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 - Variáveis relacionadas ao grupo ocupação, escola e expectativas

Variáveis explicativas				
Variável	Descrição	Tipo	Distribuição	Nível
Trabalho	Representa a distribuição dos alunos segundo a ocupação.	Dicotômica	Aluno não trabalha = 0 0 (referência) Aluno trabalha = 1 0 Sem informação = 0 1	Aluno
Entrada na escola	Representa a distribuição dos alunos segundo a etapa de entrada na escola.	Dicotômica	Educação infantil = 0 0 0 (referência) Entraram no 1º ano = 1 0 0 Entraram após o 1º ano = 0 1 0 Sem informação = 0 0 1	Aluno
Tipo de escola	Representa a distribuição dos alunos segundo o tipo de escola em que estudou.	Dicotômica	Pública = 0 0 (referência) Pública e particular = 1 0 Sem informação = 0 1	Aluno
Expectativa após o encerramento do Ensino Fundamental	Representa a distribuição dos alunos segundo a expectativa após o término do Ensino Fundamental.	Dicotômica	Estudar = 0 0 0 (referência) Estudar e Trabalhar = 1 0 0 Trabalhar = 0 1 0 Sem informação = 0 0 1	Aluno

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 - Variáveis relacionadas ao grupo acompanhamento familiar

Variáveis explicativas				
Variável	Descrição	Tipo	Distribuição	Nível
Acompanhamento dos pais à escola	Representa a distribuição dos alunos segundo o acompanhamento de seus pais à escola	Dicotômica	Baixo = 0 0 0 (referência) Médio = 1 0 0 Alto = 0 1 0 Sem informação = 0 0 1	Aluno
Incentivo aos estudos	Representa a distribuição dos alunos segundo o incentivo que recebem dos pais para estudar	Dicotômica	Baixo = 0 0 0 (referência) Médio = 1 0 0 Alto = 0 1 0 Sem informação = 0 0 1	Aluno

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 - Variáveis do grupo interesse pelo estudo

Variáveis explicativas				
Variável	Descrição	Tipo	Distribuição	Nível
Interesse em Língua Portuguesa	Representa a distribuição dos alunos segundo o interesse que possuem em Língua Portuguesa	Dicotômica	Baixo = 0 0 0 (referência) Médio = 1 0 0 Alto = 0 1 0 Sem informação = 0 0 1	Aluno
Interesse em Matemática	Representa a distribuição dos alunos segundo o interesse que possuem em Matemática	Dicotômica	Baixo = 0 0 0 (referência) Médio = 1 0 0 Alto = 0 1 0 Sem informação = 0 0 1	Aluno

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 - Variáveis correspondentes ao nível da escola

Variáveis explicativas			
Variáveis	Descrição	Tipo de variável	Distribuição da variável
Nível Socioeconômico	Representa o nível socioeconômico das escolas.	Contínua	Centralizada
Regularidade Docente	Representa a distribuição de escolas segundo a regularidade dos docentes.	Dicotômica	Baixa = 0 0 (referência) Média = 1 0 Alta = 0 1
Complexidade Escolar	Representa a distribuição de escolas segundo a complexidade.	Dicotômica	Baixa = 0 0 (referência) Média = 1 0 Alta = 0 1
Formação Docente	Representa a distribuição das escolas segunda a formação dos docentes.	Dicotômica	Baixa = 0 0 (referência) Média = 1 0 Alta = 0 1

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se perceber que na descrição das variáveis está incluída a categoria sem informação. Embora essa categoria reflita o grupo de alunos que porventura não preencheu corretamente o questionário ou faltou ao exame da Prova Brasil, eles devem ser considerados na análise pois fazem parte da amostra total e a omissão desses dados poderia comprometer a análise estatística. O quadro 7 apresenta a ordem de inserção dos grupos de variáveis nos modelos de regressão multinível.

Quadro 7 - Ordem de inserção dos grupos de variáveis controle nos modelos de regressão multinível

Modelos	Grupos	Nível
1	Sociodemográfico	Aluno
2	Ocupação, escola e expectativas	Aluno
3	Acompanhamento familiar	Aluno
4	Interesse pelo estudo	Aluno
5	Escola	Escola

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Nos primeiros modelos foram inseridas as variáveis referentes ao nível dos alunos e no último modelo as variáveis referentes ao nível da escola. A opção por esta ordem de inserção se justifica pelo fato de proporcionar em um primeiro momento a análise da reprovação em relação às características dos alunos, sem a presença da escola e posteriormente a análise com a presença dos fatores escolares, facilitando dessa forma a compreensão dos resultados.

6.2.13 Resultados quantitativos

Os resultados serão interpretados com referência nos critérios de significância estatística (com p valor $< 0,05$), probabilidades de ocorrer o evento (razões de chance e proteção) e no efeito representado pela coluna (B). Em alguns casos os resultados podem não ser significativos ($p > 0,05$) mas o efeito da variável explicativa sobre a reprovação, que pode ser positivo ou negativo, indicará uma tendência e será considerado na explicação dos resultados. Para evitar o viés no ajuste dos modelos como descrito anteriormente foram considerados os dados sem informação. A seguir serão demonstrados os resultados separados por modelo. No apêndice D os resultados serão demonstrados de forma conjunta na mesma tabela.

6.2.13.1 Resultados modelo 1: Efeito das variáveis do grupo sociodemográfico

No modelo 1 foram inseridos além da variável resposta Reprovação, as variáveis explicativas referentes ao grupo sociodemográfico: NSE, Sexo e Cor/Raça. A tabela 26 apresenta os resultados desse modelo.

Tabela 26 – Modelo 1 - Efeito das variáveis sociodemográficas

Variáveis	B	Razão de chance	Sig.
Constante	- 1,42	0,24	0,00
Nível Aluno			
NSE - aluno	- 0,21	0,81	0,00
Variável Sexo - Referência feminino			
Masculino	0,60	1,83	0,00
Sexo sem informação	0,63	1,88	0,00
Variável Cor / Raça – Referência branco			
Pardo	0,16	1,17	0,00
Preto	0,46	1,58	0,00
Cor/Raça sem informação	0,36	1,43	0,00

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

Os resultados do modelo 1 considerando somente as características sociodemográficas dos alunos, demonstram que quanto menor for o NSE dos alunos mais chances eles apresentam de reprovar (-0,21), ou seja, alunos com maior NSE tendem a reprovar menos. Como o valor demonstrado na coluna Razão de chance é menor que 1, considera-se como razão de vantagem ou proteção. No caso em questão pode-se dizer que ao aumento de uma unidade no NSE a chance do aluno reprovar diminui em 19%.

Considerando o sexo dos alunos os resultados demonstram que os meninos da Rede Estadual de Minas Gerais possuem 83% mais chance de serem reprovados que as meninas da mesma rede. Nesse caso a chance (1,83) é diferente da vantagem (proteção) pois é maior que 1. Quanto à cor os alunos pardos em relação aos brancos possuem 17% mais chance de serem reprovados (1,17). Entretanto os pretos se comparados com os brancos possuem uma chance bem superior de repetirem o ano na escola 58%, sendo que o efeito desta raça também é maior na reprovação (0,46).

6.2.13.2 Resultados modelo 2: Efeito das variáveis do grupo ocupação, escola e expectativas

Neste modelo 2 além das variáveis pertencentes ao grupo sociodemográfico, foram incluídas as variáveis do grupo ocupação, escola, expectativas. A tabela 27 apresenta os resultados desse modelo.

Tabela 27 - Modelo 2 - Efeito após a inserção das variáveis referentes ao grupo ocupação, escola e expectativas

Variáveis	B	Razão de chance	Sig.
Constante	- 1,88	0,15	0,00
Nível Aluno			
NSE alunos	- 0,21	0,81	0,00
Variável Sexo - Referência feminino			
Sexo masculino	0,51	1,66	0,00
Sexo sem informação	0,56	1,75	0,00
Variável Cor / Raça – Referência branco			
Pardos	0,14	1,15	0,00
Pretos	0,44	1,55	0,00
Cor/Raça sem informação	0,31	1,36	0,00
Variável trabalho - Referência aluno não trabalha			
Trabalha	0,49	1,64	0,00
Sem informação sobre trabalho	0,23	1,26	0,00
Variável na Entrada na Escola - Referência entrou na educação infantil			
Entrou primeiro ano	0,41	1,51	0,00
Entrou após primeiro ano	0,69	2,00	0,00
Sem informação sobre entrada na escola	0,28	1,33	0,00
Variável tipo de escola – Referência escola pública			
Escola pública e particular	0,59	1,80	0,00
Sem informação sobre o tipo de escola	0,67	1,96	0,00
Variável expectativa pós Ensino Fundamental			
Referência expectativa de estudar			
Expectativa estudar e trabalhar	0,33	1,39	0,00
Expectativa trabalhar	1,12	3,06	0,00
Sem informação sobre expectativa	0,50	1,65	0,00

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

O segundo modelo apresentado na tabela 27 demonstra que o comportamento das características sociodemográficas em relação à reprovação continuam apresentando a mesma tendência apontada no modelo 1, ou seja, alunos com NSE menor, do sexo masculino e pretos possuem maiores chances de reprovar se comparados com os alunos com NSE maior, meninas e brancos.

Segundo os resultados apontados no modelo 2, os alunos que trabalham possuem 64% mais chance (1,64) de serem reprovados se comparados com os alunos que somente estudam. Pode-se considerar esse resultado diretamente ligado à expectativa do aluno pós encerramento do Ensino Fundamental, pois os alunos que apresentam a expectativa de somente trabalhar e não concluir o Ensino Médio, possuem uma chance de 206% a mais de reprovar (3,06), se comparado os alunos que querem estudar. Entre os alunos que pretendem estudar e trabalhar a chance de reprovação é de 39% (1,39) em relação aos alunos que querem somente estudar. O efeito também da expectativa de trabalhar sobre a reprovação é bem superior aos demais (1,12).

Quanto ao ingresso na escola a chance de reprovação aumenta à medida que o aluno entra mais tarde na escola, ou seja, o aluno que entrou após o primeiro ano possui 100% a mais chance de ser reprovado (2,00) se comparado com os que entraram na Educação Infantil. Dentre os alunos que ingressam no primeiro ano a chance de reprovação é da ordem de 51%. Esse resultado demonstra que quanto mais cedo a família colocar a criança na escola mais regular poderá ser sua trajetória.

Dentre os alunos que estudam na Rede Pública Estadual, os que trocaram de escola e consequentemente de rede, possuem 80% a mais chance (1,80) de reprovar do que aqueles que sempre estudaram na rede pública. Esse resultado demonstra que a mudança de aluno de escola, principalmente quando essa troca ocorre entre escolas privadas e públicas, pode aumentar o risco de repetir de ano.

6.2.13.3 Resultados modelo 3: Efeito das variáveis do grupo acompanhamento familiar

No modelo 3 serão acrescentadas às variáveis já analisadas, o grupo acompanhamento familiar com as seguintes variáveis: acompanhamento dos pais à escola e incentivo ao estudo.

Tabela 28 - Modelo 3 – Efeito após a inserção das variáveis referentes ao grupo acompanhamento familiar

Variáveis	B	Razão de Chance	Sig
Constante	- 1,37	0,25	0,00
Nível Aluno			
NSE alunos	- 0,20	0,82	0,00

Continua na próxima página

Variável Sexo - Referência Feminino		Conclusão da tabela	
Variáveis	B	Razão de Chance	Sig
Sexo masculino	0,51	1,66	0,00
Sexo sem informação	0,56	1,76	0,00
Variável Cor / Raça – Referência Branco			
Pardos	0,14	1,15	0,00
Pretos	0,43	1,54	0,00
Cor/Raça sem informação	0,28	1,33	0,00
Variável Trabalho - Referência Aluno não trabalha			
Trabalha (possui ocupação)	0,48	1,62	0,00
Sem informação sobre trabalho	0,23	1,26	0,00
Variável na Entrada na Escola - Referência Entrou na educação infantil			
Ingressou primeiro ano	0,40	1,49	0,00
Ingressou após primeiro ano	0,66	1,94	0,00
Sem informação sobre entrada na escola	0,28	1,32	0,00
Variável tipo de escola – Referência escola pública			
Estudou em escola pública e particular	0,58	1,79	0,00
Sem informação sobre o tipo de escola	0,66	1,93	0,00
Variável expectativa pós Ensino Fundamental Referência expectativa de estudar			
Expectativa estudar e trabalhar	0,31	1,37	0,00
Expectativa trabalhar	1,04	2,83	0,00
Sem informação sobre expectativa	0,46	1,58	0,00
Variável Acompanhamento dos pais à escola Referência: Baixo acompanhamento escolar			
Médio acompanhamento	- 0,10	0,90	0,00
Alto acompanhamento	- 0,37	0,69	0,00
Sem informação sobre acompanhamento	0,25	1,29	0,57
Variável Incentivo aos estudos - Referência: Baixo incentivo			
Médio incentivo	- 0,01	0,99	0,82
Alto incentivo	- 0,29	0,75	0,00
Sem informação sobre incentivo	0,64	1,90	0,26

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

Neste modelo as variáveis dos grupos sociodemográfico e ocupação, escola e expectativas apresentam o mesmo comportamento identificado nos modelos de análise anteriores.

O acompanhamento escolar está relacionado a participação em reuniões escolares e a conversa com os filhos em casa sobre o que ocorre na escola. Os resultados demonstram que quanto maior é o acompanhamento da família ao que ocorre na escola menor é a reprovação. O aluno que possui um alto acompanhamento da família na escola possui uma vantagem superior (0,69) em relação à reprovação se comparado com quem possui um baixo

acompanhamento, ou seja, o aluno que possui a família que se dedica no seu acompanhamento apresenta 31% menos de chances de ser reprovado.

O incentivo ao estudo apresenta comportamento semelhante ao acompanhamento familiar. A reprovação diminui à medida que o incentivo aos estudos por parte dos pais aumenta (- 0,29). Alunos que são incentivados pelos pais a estudar possuem 25 % menos chances de reprovar (0,75) se comparado com os alunos que possuem pouco incentivo. O médio incentivo não apresentou resultados significativos além de efeito quase nulo.

6.2.13.4 Resultados modelo 4: Efeito das variáveis do grupo interesse pelo estudo

A tabela 29 apresentará os resultados do modelo 4 com a inserção do grupo de variáveis relacionadas ao interesse pelo estudo: Interesse em Língua Portuguesa e Interesse em Matemática.

Tabela 29 - Modelo 4 - Efeito após a inserção das variáveis referentes ao grupo interesse pelo estudo

Variáveis	B	Razão de Chance	Sig
Constante	- 1,12	0,32	0,00
Nível Aluno			
NSE alunos	- 0,21	0,81	0,00
Variável Sexo – Referência Feminino			
Sexo masculino	0,52	1,69	0,00
Sexo sem informação	0,55	1,74	0,00
Variável Cor / Raça – Referência Branco			
Pardos	0,14	1,15	0,00
Pretos	0,42	1,52	0,00
Cor/Raça sem informação	0,27	1,30	0,00
Variável trabalho – Referência Aluno não trabalha			
Trabalha (possui ocupação)	0,47	1,61	0,00
Sem informação sobre trabalho	0,22	1,24	0,00
Variável na Entrada na Escola – Referência Entrou na educação infantil			
Ingressou primeiro ano	0,40	1,50	0,00
Ingressou após primeiro ano	0,67	1,95	0,00
Sem informação sobre entrada na escola	0,28	1,33	0,00

Continua na próxima página

Variável tipo de escola – Referência escola pública			Conclusão da tabela
Variáveis	B	Razão de Chance	Sig
Estudou em escola pública e particular	0,58	1,78	0,00
Sem informação sobre o tipo de escola	0,64	1,90	0,00
Variável expectativa pós Ensino Fundamental			
Referência expectativa de estudar			
Expectativa estudar e trabalhar	0,28	1,32	0,00
Expectativa trabalhar	0,89	2,43	0,00
Sem informação sobre expectativa	0,38	1,46	0,00
Variável Acompanhamento dos pais à escola			
Referência: Baixo acompanhamento escolar			
Médio acompanhamento	- 0,04	0,95	0,03
Alto acompanhamento	- 0,23	0,79	0,00
Sem informação sobre acompanhamento	0,20	1,22	0,65
Variável Incentivo aos estudos – Referência: Baixo incentivo			
Médio incentivo	- 0,03	0,97	0,59
Alto incentivo	- 0,25	0,77	0,00
Sem informação sobre incentivo	0,75	2,13	0,20
Variável Interesse em Língua Portuguesa – Referência Baixo interesse			
Médio interesse em Língua Portuguesa	0,07	1,07	0,00
Alto interesse em Língua Portuguesa	0,00	0,99	0,73
Sem informação sobre interesse	0,08	1,09	0,64
Variável Interesse em Matemática – Referência Baixo interesse			
Médio interesse em Matemática	- 0,31	0,73	0,00
Alto interesse em Matemática	- 0,61	0,54	0,00
Sem informação sobre interesse	- 0,07	0,93	0,61

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

A tabela 29 aponta que os resultados relacionados ao interesse em Língua Portuguesa não demonstraram serem significativos entre os alunos com alto interesse na disciplina. O efeito também desse grupo na reprovação foi nulo. Somente os resultados significativos apresentados na categoria médio interesse em Língua Portuguesa não são suficientes para apontar uma relação entre a reprovação e essa característica, nesse caso são necessárias outras observações para analisar essa associação.

Entre os alunos com interesse em matemática a chance de reprovar é 46% menor (0,54) entre os alunos que tem alto interesse nessa disciplina se comparados com alunos com baixo interesse. O sinal negativo apresentado nos efeitos (- 0,31 e - 0,61) demonstram que a reprovação diminui à medida que o interesse em Matemática aumenta. Uma vez que a matemática é uma disciplina mais associada aos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos na escola, o fato do aluno se interessar mais pelo seu estudo possibilitará uma

trajetória mais regular sem reprovações no Ensino Fundamental. As demais variáveis apresentaram comportamento semelhante aos modelos anteriores.

6.2.13.5 Resultados modelo 5: Efeito das variáveis referente ao nível da escola

A tabela 30 apresenta os resultados do modelo com a inclusão das variáveis referentes ao nível da escola: NSE da escola (MNSE), Regularidade Docente, Formação Docente e Complexidade Docente. Essas variáveis não possuem dados sem informação. Pode-se definir esse modelo como “cheio”, ou seja, ele representa a inserção de todas as variáveis utilizadas neste estudo.

Tabela 30 - Efeito após a inserção das variáveis ao nível da escola

Variáveis	B	Razão de Chance	Sig
Constante	- 1,13	0,32	0,00
Nível Aluno			
NSE alunos	- 0, 21	0,81	0,00
Variável Sexo – Referência Feminino			
Sexo masculino	0,52	1,69	0,00
Sexo sem informação	0,55	1,74	0,00
Variável Cor / Raça – Referência Branco			
Pardos	0,14	1,15	0,00
Pretos	0,42	1,52	0,00
Cor/Raça sem informação	0,27	1,30	0,00
Variável trabalho – Referência Aluno não trabalha			
Trabalha (possui ocupação)	0,48	1,61	0,00
Sem informação sobre trabalho	0,22	1,24	0,00
Variável na Entrada na Escola – Referência Entrou na educação infantil			
Ingressou primeiro ano	0,41	1,50	0,00
Ingressou após primeiro ano	0,67	1,94	0,00
Sem informação sobre entrada na escola	0,28	1,32	0,00
Variável tipo de escola – Referência escola pública			
Estudou em escola pública e particular	0,58	1,78	0,00
Sem informação sobre o tipo de escola	0,64	1,90	0,00
Variável expectativa pós Ensino Fundamental			
Referência expectativa de estudar			
Expectativa estudar e trabalhar	0,27	1,31	0,00
Expectativa trabalhar	0,89	2,43	0,00
Sem informação sobre expectativa	0,38	1,46	0,00

Continua na próxima página

Variável Acompanhamento dos pais à escola			
Referência: Baixo acompanhamento escolar			
Variáveis	B	Razão de Chance	Conclusão da tabela Sig
Médio acompanhamento	- 0,04	0,96	0,04
Alto acompanhamento	- 0,23	0,79	0,00
Sem informação sobre acompanhamento	0,20	1,22	0,65
Variável Incentivo aos estudos – Referência: Baixo incentivo			
Médio incentivo	- 0,03	0,97	0,59
Alto incentivo	- 0,25	0,77	0,00
Sem informação sobre incentivo	0,75	2,12	0,19
Variável Interesse em Língua Portuguesa – Referência Baixo interesse			
Médio interesse em Língua Portuguesa	0,07	1,07	0,00
Alto interesse em Língua Portuguesa	0,00	0,99	0,80
Sem informação sobre interesse	0,08	1,09	0,64
Variável Interesse em Matemática – Referência Baixo interesse			
Médio interesse em Matemática	- 0,31	0,73	0,00
Alto interesse em Matemática	- 0,60	0,54	0,00
Sem informação sobre interesse	- 0,08	0,92	0,60
Nível Escola			
MNSE – escola	0,05	1,05	0,00
Variável Regularidade Docente – Referência Baixa regularidade			
Média Regularidade	- 0,07	0,93	0,03
Alta Regularidade	- 0,14	0,87	0,00
Variável Formação Docente – Referência Baixa formação			
Média Formação	- 0,04	0,96	0,21
Alta Formação	- 0,03	0,97	0,38
Variável Complexidade Escolar – Referência Baixa complexidade			
Média Complexidade	0,12	1,12	0,00
Alta complexidade	0,15	1,16	0,00

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.

Este último modelo por comportar todas as variáveis permite a compreensão de todo o contexto escolar proposto nesta pesquisa. As variáveis de alunos analisadas nos modelos anteriores apresentaram o mesmo comportamento neste último modelo.

Analisando o nível socioeconômico da escola (MNSE) os resultados demonstram que a medida em que o nível socioeconômico da mesma aumenta a reprovação também sobe, ou seja, a cada aumento de um ponto na escala de NSE da escola a chance de reprovar cresce em 5%. Entretanto não há como determinar se foi na escola em que o aluno respondeu o questionário que ele sofreu a reprovação. Nesse caso o nível socioeconômico dos alunos tem um peso maior na reprovação se comparado com o nível socioeconômico da escola. O efeito do NSE da escola (0,05) é menor que o efeito do NSE do aluno (- 0,21)

A interpretação realizada com o NSE das escolas difere ao analisar a Regularidade Docente. Considerando esse fator os resultados demonstram que a medida que regularidade no quadro de professores aumenta, menor é a chance reprovação (média 0,93 / alta 0,87), sendo que o maior efeito da regularidade na reprovação ocorre em escolas com quadros mais regulares (-0,14), ou seja, em escolas com quadro de professores menos rotativo a chance de reprovar é 13% menor se comparado com escolas que possuem quadro de professores mais rotativo.

A complexidade da escola apresenta um comportamento diferente da regularidade e semelhante ao NSE. Nesse caso quanto mais alta for a complexidade da escola maior é a chance de reprovação dos alunos que pode ser observada no aumento das razões de chance entre os níveis médio (1,12) e alto (1,16). O efeito mais alto ocorre também em escolas de alta complexidade (0,15). Nesse caso pode-se dizer que as escolas de Ensino Fundamental menos complexas, menores, com menos turmas, alunos, turnos e etapas tendem a reprovar menos seus alunos.

A formação docente não apresentou resultados significativos (sig. > 0,05), entretanto o sinal apresentado no pequeno efeito em ambos os níveis, média (- 0,04) e alta (- 0,03), demonstram a tendência de que quanto maior o número de professores com licenciatura na área que lecionam na escola, menor é a chance do aluno ser reprovado.

Os resultados demonstraram que embora os fatores escolares sejam importantes na compreensão da reprovação, esta prática está mais associada às características dos alunos do que das escolas.

6.2.14 Discussão etapa quantitativa

Os resultados considerando as características dos alunos nos modelos 1 ao 5 se mostraram semelhantes. Com a inserção das variáveis referentes à escola percebeu-se diferenças entre o NSE dos alunos e das escolas. Nesse sentido a discussão aqui realizada possuirá como referência o modelo 5 (modelo cheio).

O fator NSE dos alunos demonstrou que alunos mais abastados reprovam menos e que alunos mais pobres com menos posses tem a tendência a reprovarem mais. Esses resultados corroboram Ortigão e Aguiar (2013) que demonstraram que alunos pertencentes a famílias com poder aquisitivo médio e alto reprovam menos. Resultados semelhantes foram

encontrados nos trabalhos de Gatti et al. (1981), Ribeiro (1991), Leon e Menezes-Filho (2002), Gonçalves, Rios-Neto, César (2011).

Embora o efeito do NSE da escola seja menor que o NSE dos alunos sobre a reprovação, os resultados demonstraram que escolas que atendem alunos mais abastados tendem a reprovar mais. Sugere-se que estas escolas tendem a segregar mais os alunos, principalmente os que possuem o NSE menor.

Resultados contrários com foco na relação NSE da escola e reprovação foram encontrados em Matos e Ferrão (2016) que estudaram a temática com dados de Brasil e Portugal. Os autores identificaram que em ambos os países a reprovação diminuía à medida que o NSE das escolas aumentava. Andrade e Laros (2007) em uma perspectiva diferente, analisando a regularidade da trajetória dos alunos, verificaram que quanto maior o NSE da escola mais regular será a trajetória dos alunos, portanto com menos reprovações.

Analisando a reprovação com foco no sexo dos alunos, demonstrou-se que os meninos apresentam uma média de 83% a mais de chance de serem reprovados quando comparados com as meninas. Esse padrão pode ser identificado em outros estudos (GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2011; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; MATOS; FERRÃO, 2016), entretanto em um trabalho isolado com foco no ensino médio utilizando a base de dados do Censo Escolar e da Pesquisa Jovem do CEDEPLAR/UFMG foi identificado que meninas do segundo ano apresentavam maior chance de reprovar que os meninos (FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES, 2016). Este tipo de resultado é incomum nas pesquisas e como se trata de um caso isolado são necessários mais estudos para corroborar o achado.

A sociedade brasileira é especialmente desigual no aspecto cor/raça. Alunos pardos e pretos apresentam menor aprendizagem e conseqüentemente escolas que possuem mais alunos pertencentes a esse grupo possuem resultados menores (SOARES; ALVES, 2003). Esse desempenho menor encontrado nesses alunos reflete em sua trajetória. Nos resultados demonstrados nesta pesquisa, os alunos pardos possuem em média 15,0% mais chances de reprovar em relação aos brancos. Quando os alunos são pretos essa chance aumenta aproximadamente 3,5 vezes, atingindo uma possibilidade de reprovação média de 52% em relação aos brancos. Esses resultados refletem o alto grau de desigualdade racial na escola brasileira (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2011; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; MATOS; FERRÃO, 2016).

A lei nacional 8.069 (BRASIL, 1990) referente ao estatuto da criança e do adolescente reforça o fato da criança precisar estudar e não trabalhar. Esse avanço trazido por essa

legislação se tornou umas formas de representação contra o combate ao trabalho infantil no país, fato que afasta os alunos da escola.

Os resultados demonstraram que os alunos que possuem algum tipo de trabalho apresentam 61% mais chances de reprovar em relação aos que somente estudam. Ao se concentrarem no trabalho, esses alunos tendem a secundarizar a relevância da escola em suas vidas. Estudos de Alves, Ortigão, Aguiar (2007) e Gonçalves, Rios-Neto, César, (2011) encontraram resultados semelhantes entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O fator trabalho em idade escolar tem relação positiva com a reprovação, inclusive na expectativa que o aluno possui ao encerrar o Ensino Fundamental. Os dados demonstraram que alunos que possuem a expectativa de somente trabalhar após o 9º ano, portanto abandonando a escola, possuem chance média de reprovação de 143% a mais se comparado com os alunos que pretendem continuar estudando após o Ensino Fundamental. A chance média de reprovação diminui entre os alunos que possuem a expectativa de estudar e trabalhar caindo para 31% essa possibilidade.

Quanto mais cedo o aluno entrar na escola mais regular será a sua trajetória com menores chances de reprovar. Segundo Ortigão e Aguiar (2013) a chance de reprovação de um aluno que entrou na educação infantil é quase 40% menor do que a de um aluno que entrou no 1º ano do Ensino Fundamental e entre os alunos que entraram após o 1º ano a chance de reprovar é de 14% a mais se comparados com os alunos que ingressaram na pré-escola. Os resultados encontrados por Ortigão e Aguiar (2013) são corroborados por essa pesquisa que apontam a chance média de reprovação dos alunos que entraram no primeiro ano na faixa de 50% e entre os alunos que ingressam após o primeiro ano a chance média de reprovação é de 94%.

A troca de escolas e redes de ensino aqui observada se mostrou prejudicial. Entre os alunos que mudaram de escolas entre pública e particular e vice-versa, a chance média de reprovação se encontra na faixa de 78% se comparados com os alunos que nunca trocaram de escolas. A mudança de escolas se insere na discussão sobre qual tipo de escola (pública e particular) pode estar mais associada à reprovação. Matos e Ferrão (2016) analisaram em seus estudos esse tipo de relação e não encontraram resultados significativos, mas apontaram a necessidade de mais estudos sobre os processos de seleção e exclusão realizados por essas escolas.

Os resultados mostrados nessa pesquisa permitem a inferência de que o fato do aluno mudar de escola pode proporcionar uma ruptura no processo de ensino aprendizagem já

iniciado e comprometer a trajetória do aluno. Os resultados qualitativos que serão discutidos em seção posterior apontam para essa mesma hipótese. Entretanto uma limitação nesse quesito está relacionada com a determinação de em qual rede o aluno reprovou e se a mudança de escolas ocorreu por uma reprovação na rede particular ou na rede pública. Com os dados utilizados nesse estudo não foi possível essa determinação.

As variáveis construídas nesse trabalho que se referem ao acompanhamento escolar e incentivo ao estudo levam em consideração o papel da família na vida escolar do aluno.

Os resultados demonstram que as chances do aluno reprovar em famílias que acompanham constantemente seus estudos são menores se comparado com os alunos que possuem baixo acompanhamento. Esses resultados apontam para o fato de que a trajetória escolar é mais regular em alunos cujos pais acompanham o que ocorre na escola, conversam com os filhos sobre o dia a dia escolar e frequentemente participam de reuniões escolares.

As discussões sobre a importância da família no acompanhamento escolar, tem relação com o capital social definido por Coleman (1998), o qual atribui às relações familiares, também chamadas de Redes Familiares, parte do sucesso do desempenho escolar. Bonamino et al. (2010) em um estudo com o objetivo de analisar as relações entre os diversos tipos de capital (cultural, social e econômico) e o desempenho dos alunos utilizando dados do PISA edição 2000, demonstrou que o diálogo familiar melhora o desempenho escolar dos alunos. Estudos de Chechia e Andrade (2005), Alves et al. (2013), Ortigão e Aguiar (2013), Nogueira, Resende e Viana (2015) também encontraram resultados semelhantes.

O baixo desempenho dos alunos em Matemática no Ensino Fundamental já foi evidenciado em diversos estudos (ANDRADE; LAROS, 2007; ALVES, 2010) e sabe-se que os alunos brasileiros têm mais dificuldades em Matemática do que em Língua Portuguesa. Dados do PISA edição 2015 demonstraram uma proficiência em Matemática de 377 pontos e em Língua Portuguesa (leitura) de 407 pontos. Esses resultados são inferiores à média entre os países que realizaram o exame que é de 490 e 493 pontos respectivamente (OCDE, 2016).

Esse estudo demonstrou que os alunos que se interessam mais por Matemática, tem 46% menos chances de reprovação se comparados com alunos que tem pouco interesse nessa matéria. Os alunos que se interessam mais por matemática possuem maiores condições de ter uma trajetória regular do que quem se interessa mais por Língua Portuguesa, Alves, Ortigão, Aguiar (2007) e Laros, Marciano e Andrade (2010) encontraram resultados semelhantes.

A reprovação e matemática também apresenta uma relação negativa no período pós-reprovação, ou seja, entre os alunos reprovados o desempenho em matemática é menor se comparado com leitura. (BLESS, BONVIN; SCÜPBACH, 2005; CRAHAY 2007).

A regularidade dos professores é um fator mais recente no debate acadêmico relacionado à reprovação dos alunos. Os resultados demonstraram que escolas com quadro de professores mais regular tendem a reprovar menos seus alunos. A estabilidade dos professores nas escolas é um fator importante, uma vez que os professores estando mais presentes, sem mudanças em seus cargos tendem a proporcionar aprendizagens melhores dos alunos (COUTO; SOARES, 2016). Uma vez que a aprendizagem está ligada a reprovação, consequentemente esta será menor em escolas com quadros de docentes mais estáveis.

A complexidade aqui verificada está relacionada ao porte da escola (matrículas, etapas e turnos). Esse fator demonstrou que quanto maior e mais complexas forem as escolas maior é a chance de reprovação dos alunos. Gonçalves, Rios-Neto e César (2011) identificaram “que um maior número de matriculados na escola pode estar associado a maiores turmas, o que pode contribuir para um menor desempenho dos alunos e, consequentemente, um aumento no total de repetentes” (p.13).

Quanto mais complexas forem as escolas maiores são as chances de reprovarem os alunos. Alves e Soares (2013) e Matos e Ferrão (2016) encontraram resultados semelhantes ao dessa pesquisa.

A capacidade do professor lecionar com qualidade está ligada ao seu conhecimento em relação ao conteúdo que leciona e às suas habilidades como gestor de sala (CARNOY, 2009). Frequentemente quando se quer avaliar essa condição utiliza-se como referência a formação inicial do professor. Entende-se que quanto melhor formado for o docente mais qualidade ele poderá imprimir em suas aulas. Nesse caso é importante para a qualidade da escola, que em seus quadros haja o maior número de professores com curso superior na disciplina que lecionam.

No caso dessa pesquisa a formação dos professores embora não tenha apresentado resultados significativos, a presença de um pequeno efeito negativo aponta para a hipótese de que, quanto mais profissionais com formação adequada a escola possuir, menor será a reprovação. Resultados semelhantes foram encontrados em Gonçalves, Rios-Neto, César (2011), entretanto é um fator que necessita de mais observações e outros estudos.

Os resultados quantitativos demonstraram que o fato do aluno ser do sexo masculino, negro, possuir condições econômicas menores, ter ingressado no sistema educacional mais

tarde e mudado de escola, além de possuir pouco acompanhamento por parte da família e se interessar menos por matemática constituem fatores que predispõe a ocorrência da reprovação. Esses achados foram considerados como referência e em conjunto com a literatura serviram de base para a realização dos grupos focais e da entrevista, que serão descritos na próxima seção.

De forma resumida a etapa quantitativa demonstrou resultados importantes que apontam no sentido de que manter a estabilidade dos docentes nas escolas contribui na diminuição da reprovação. Outro resultado importante está relacionado ao NSE dos alunos e das escolas, ou seja, escolas que atendem alunos mais abastados tendem a reprovar mais, o que pode ser um sinal de exclusão intra escolar.

6.3 Etapa Qualitativa

As informações qualitativas possuem a característica de possibilitar análises de aspectos do cotidiano escolar menos perceptíveis nos dados quantitativos. Evidências decorrentes das relações interpessoais, que são fortes no ambiente escolar, podem ser analisadas particularmente por meio de técnicas qualitativas.

A etapa qualitativa dessa pesquisa consistiu na realização de três grupos focais e de uma entrevista. Ambas as técnicas são amplamente presentes em pesquisas qualitativas por utilizarem a interação social como recurso para a obtenção dos dados e informações necessárias a resolução do problema proposto (GONDIM, 2003).

Os grupos focais foram realizados com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais e a entrevista foi realizada com um professor de matemática do mesmo segmento e rede.

Essa etapa é complementar à quantitativa e seu objetivo principal é aprofundar os achados quantitativos por meio da investigação das características, comportamentos e fatores que estão presentes no dia a dia escolar e que possam estar associados à reprovação dos alunos.

6.3.1 Grupo Focal

A técnica de grupo focal consiste em obter informações através de interações grupais a partir da discussão de determinado tema (GONDIM, 2003). É útil na compreensão de

diferentes perspectivas, comportamentos de pessoas e fatores que influenciam ações, opções e posicionamentos em diferentes situações (GATTI, 2012).

O uso desta técnica remota da década de 1920, a partir da concepção do modelo que foi chamado de entrevistas grupais (BOGARDUS, 1926), porém a sua maior utilização nas pesquisas ocorreu a partir da década de 1980 (GONDIM, 2003). A popularização da utilização dos grupos focais possibilitou aos pesquisadores o conhecimento de aspectos que são acessíveis somente através da interação social (MORGAN 1997; GONDIM, 2003).

Uma das características do grupo focal é sua capacidade de gerar informações através de grupos de discussão devidamente conduzidos (GONDIM, 2003; FERN, 2001; GATTI, 2012). Essas informações como no caso deste estudo, auxiliam na complementação de dados para a compreensão do problema proposto.

Foram realizados três grupos focais com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Um grupo era constituído somente de participantes do sexo masculino que apresentaram pelo menos um episódio de reprovação a partir do 6º ano, no outro grupo participaram estudantes do sexo feminino que também apresentaram pelo menos um episódio de reprovação a partir do 6º ano. No terceiro grupo com características heterogêneas, se encontravam alunos do sexo masculino e do sexo feminino que nunca haviam sofrido episódio de reprovação a partir do 6º ano. Cada grupo foi composto de dez alunos regularmente matriculados e frequentes na escola estadual no ano de 2016.

A opção de escolha dos grupos compostos por alunos de diferentes sexos ocorreu pelo fato de haverem diferenças entre as taxas de reprovação entre meninos e meninas. A escolha de um terceiro grupo formado por alunos de ambos os sexos e que nunca haviam sofrido reprovações, ocorreu pela necessidade de analisar a reprovação através de informações provenientes de alunos que nunca haviam passado por esse tipo de episódio e com o objetivo de contrapor as informações entre os diferentes grupos.

Os grupos focais foram realizados durante o mês de outubro do ano de 2016 na biblioteca da escola escolhida, sem a presença de outros alunos e sem interrupções. O grupo dos meninos reprovados foi realizado antes do recreio e das meninas reprovadas depois do recreio do mesmo dia. O grupo referente aos alunos aprovados foi realizado em outro dia do mês de outubro antes do recreio. Cada grupo focal possuiu a duração entre 55 minutos e 1 hora. Os alunos definidos para participarem dos grupos focais ocorreu sob a indicação da especialista (supervisora) da escola com referência ao fato de terem sido reprovados (meninos e meninas) e aprovados (misto). Os escolhidos demonstraram adesão total à participação.

A escola cujo grupo focal foi realizado faz parte do sistema estadual de ensino e atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Localizada na região central de Belo Horizonte apresenta o seguinte perfil: taxa média de reprovação nos anos finais de 15,8%, 878 matrículas, 30 turmas, média de 25 alunos por turma, aproximadamente 40 professores, NSE alto e está enquadrada como nível médio na complexidade, ou seja, possui até 1000 alunos e atende até os anos finais do Ensino Fundamental. Apresenta regularidade baixa dos professores (3,1) e média de 66,0% do quadro de docentes com curso superior na disciplina que leciona (BRASIL, 2015)²⁹.

As atividades dos grupos focais foram realizadas a partir de um roteiro que se encontra no apêndice C. As atividades foram gravadas com a utilização de aparelho específico para gravação de áudio. Cada aluno recebeu previamente um termo de autorização que foi entregue ao pesquisador no dia da realização da atividade.

6.3.2 Entrevista

A técnica de entrevista tem por objetivo obter informações que não se encontram em dados quantitativos e em determinadas técnicas estruturadas que podem limitar as opções de resposta tais como questionários de múltipla escolha.

A escolha desta técnica ocorreu por apresentar a característica de possibilitar a coleta de informações mais completas sobre a realidade e o problema, além de permitir maior flexibilidade na obtenção dessas informações. (LAVILLE; DIONNE, 1999; BREAKWELL, 2010).

A técnica foi realizada de forma semiestruturada com referência em um roteiro permitindo ao profissional expandir em suas explicações e respostas com o objetivo de obter maior qualidade nas informações. Foi entregue um termo de autorização para a realização da entrevista. O roteiro utilizado se encontra no apêndice C.

A entrevista foi realizada com um professor de Matemática da mesma escola em que foram realizados os grupos focais. A opção da escolha desse docente foi realizada pela supervisão da escola atendendo a critérios de organização da mesma uma vez que este

²⁹ A escola estadual utilizada nesse trabalho foi escolhida pelo fato de ser mais acessível à pesquisa. Como o tema reprovação é muito sensível no meio escolar, a sua investigação através de técnicas qualitativas que requerem a integração e socialização entre os professores e alunos, os quais são sujeitos ativos do processo, poderia gerar dificuldades, tais como não querer participar do processo, limitar as ações do pesquisador, etc. No caso dessa escola, o diretor é acessível, compreendeu o objetivo do trabalho e permitiu que a pesquisa pudesse ser realizada sem contratemplos. É relevante observar que nem todas as escolas são abertas a esse tipo de pesquisa.

profissional deveria possuir períodos vagos (sem aula) para participar da pesquisa. A opção pela escolha do professor de Matemática ocorreu com referência em dois critérios: o fato dos resultados quantitativos apresentarem relação significativa entre a reprovação e o interesse em matemática pelos alunos e pelo critério de que esta disciplina estar dentre as que possuem maior taxa de reprovação.

6.3.3 Tratamento da Informação

Os resultados da entrevista e dos grupos focais foram tratados através da técnica de análise de conteúdo. Essa técnica na verdade, é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visam obter por procedimentos sistemáticos de descrição, indicadores e características que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às mensagens e documentos analisados (BARDIN, 2009).

A análise de conteúdo se iniciou nos EUA entre as décadas de 1940 e 1950 com o objetivo de identificar em revistas e periódicos traços de propagandas subversivas e que faziam apologias ao comunismo e ao nazismo. Nas décadas posteriores a análise de conteúdo foi aprimorada assumindo características quantitativas no que diz respeito à análise da frequência das informações e qualitativas quando se considera a presença ou a ausência de uma dada característica nas mensagens ou documentos analisados (CAREGNATO; MUTTI, 2006; BARDIN, 2009).

Muito do avanço dos procedimentos referentes à análise de conteúdo foram decorrentes da introdução de softwares capazes de realizar análises linguísticas, identificar padrões, categorizar informações, trabalhar com textos decorrentes de diversas fontes e realizar procedimentos estatísticos como a análise fatorial e testes de correlação e hipóteses (BARDIN, 2009). O software utilizado nessa pesquisa foi o NVIVO.

O foco principal desta etapa é identificar características relacionadas à compreensão do processo de reprovação. Uma das técnicas da análise de conteúdo utilizadas foi a codificação das respostas dos participantes por assunto de interesse (GIBBS, 2008). Foram definidas seis categorias de referência utilizadas na construção do roteiro, condução dos grupos focais e entrevista e posterior categorização das informações obtidas. As categorias são: causas da reprovação, processo de ensino aprendizagem, relação professor/aluno, relação família/escola/aluno, percepção dos aprovados em relação aos reprovados e percepção do

professor em relação à reprovação. Estas duas últimas estiveram presentes somente no grupo focal dos alunos aprovados e na entrevista com o professor respectivamente.

Foram tomadas como referência para a definição das categorias de análise, além dos resultados quantitativos, os estudos de Alves (2010), Jacomini (2010), Gauthier; Bissonnette; Richard (2014), Patto (2015).

No processo de categorização das informações analisadas muitos dados foram obtidos de forma direta, ou seja, os alunos e o professor pronunciaram de forma verbal diretamente o que se esperava. Entretanto em outros momentos, foi necessário fazer análises por inferência do contexto em que a expressão ou sentença foi dita e então posteriormente analisada e categorizada.

Na categoria causas da reprovação foram consideradas as informações diretas e indiretas que demonstravam relações com possíveis motivos que levaram à reprovação dos alunos. Na categoria processos de ensino aprendizagem foram consideradas informações que estavam relacionadas com os métodos e estratégias de ensino, organizações da escola e situações relacionadas ao cotidiano na sala de aula que possam interferir na aprendizagem dos alunos. As informações referentes à relação entre os alunos e os professores no dia a dia escolar foram organizadas na categoria relação professor/aluno e as informações no que diz respeito ao acompanhamento da família ao que ocorre na escola e aos estudos dos filhos (alunos) estão relacionados na categoria relação Família/escola/aluno.

A categoria percepção em relação aos reprovados está relacionada com a visão que os aprovados possuem dos reprovados e a categoria percepção em relação à reprovação capta a visão que o professor entrevistado possui em relação ao processo de reprovação.

Foi criada outra categoria posteriormente com o objetivo de captar o que os participantes percebem como boa escola. Foram levadas em consideração para a criação dessa categoria, informações que demonstravam características que poderiam estar relacionadas a uma boa escola tais como: diferentes estratégias de ensino aprendizagem, melhor relacionamento entre professor e aluno, etc. A essa categoria foi atribuído o nome de percepção de boa aula.

6.3.4 Resultados qualitativos

No grupo focal dos meninos reprovados foram analisadas quatro categorias: causas da reprovação, relação família/escola/aluno, relação professor/aluno e processo de ensino aprendizagem. A categoria que apresentou maior ênfase por parte dos alunos corresponde aos

processos de ensino aprendizagem. A categoria que apresentou menor ênfase corresponde às causas da reprovação. Entretanto, essa categoria foi a que apresentou maior objetividade por parte dos alunos participantes. Foram obtidas expressões do tipo: “fui reprovado porque matava aula” e “foi falta de responsabilidade minha, por isso reprovei”.

As categorias relacionadas à relação família/escola/aluno e relação professor/aluno apresentaram grande parte das informações obtidas de forma indireta, pois os alunos necessitavam explicar um contexto para se fazerem entendidos.

O grupo focal das meninas reprovadas foi analisado a partir das mesmas categorias dos meninos com o objetivo de manter os mesmos procedimentos de análise e garantir a validade do estudo. Esse grupo focal apresentou distribuição semelhante das informações em relação ao grupo focal dos meninos, ou seja, maior ênfase foi dada aos processos de ensino aprendizagem e as causas da reprovação apresentaram maior objetividade, entretanto o volume de informações geradas pelo grupo feminino foi maior que o masculino.

No grupo focal dos alunos aprovados foram mantidas na análise as quatro categorias trabalhadas nos grupos anteriores e adicionada a categoria correspondente à percepção em relação aos alunos reprovados. Nas análises deste grupo o objetivo foi identificar a visão dos participantes e as características que contribuísem na compreensão dos fatores que podem estar associados à reprovação sem o vício de quem já foi reprovado, uma vez que se trata de uma visão externa a quem já vivenciou esse episódio.

Neste grupo focal o maior número de informações geradas corresponde à categoria relação professor/aluno. Assim como ocorreu nos outros grupos, as causas da reprovação apresentaram menor ênfase, porém com maior objetividade que as outras categorias.

A principal diferença percebida entre os três grupos focais realizados (reprovados e aprovados) se encontra nas categorias processos de ensino aprendizagem e relação professor/aluno. Enquanto os alunos reprovados (meninos e meninas) apresentaram maior ênfase nas informações relacionadas ao ensino aprendizagem, os alunos aprovados demonstraram maior concentração de informações na relação professor/aluno.

A entrevista realizada com o professor de matemática foi analisada sob cinco categorias, sendo quatro as mesmas utilizadas nos grupos focais com os alunos reprovados e uma categoria adicional, percepção em relação à reprovação. Essa categoria embora semelhante à utilizada no grupo focal dos alunos aprovados está relacionada à análise e percepção do processo de reprovação e a outra à percepção dos alunos reprovados.

Semelhante aos meninos e meninas reprovadas, o professor entrevistado deu maior ênfase ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, grande parte das informações relacionadas à reprovação estavam ligadas a essa categoria. Diferente dos grupos focais, a categoria que apresentou o menor número de informações na entrevista foi a relação professor/aluno. Pode-se inferir que o professor apresentou mais dificuldade ao falar de sua relação com os alunos.

As informações categorizadas foram codificadas em tópicos e distribuídas em grades de análise de modo a facilitar a compreensão dos dados obtidos.

Nas grades de análise as informações foram distribuídas segundo o grupo em que foi realizada a técnica de pesquisa sendo: meninos reprovados, meninas reprovadas, alunos aprovados e professor. O quadro 8 apresenta a grade de análise para a categoria causas da reprovação.

Quadro 8 – Grade de análise da categoria causas da reprovação

Meninos reprovados	Meninas reprovadas	Alunos aprovados³⁰	Professor
- Falta as aulas; - Falta de responsabilidade; - Desinteresse com o estudo; - Indisciplina; - Ensino ineficiente dos professores.	- Troca de escolas (troca de redes); - Desinteresse com o estudo; - Causas psicológicas; - Falta de compreensão das matérias.	- Falta de esforço no estudo; - Falta de compreensão das matérias; - Influências de amizades; - Falta de objetivo.	- Apatia dos alunos; - Desinteresse com o estudo; - Defasagem na aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O quadro 8 demonstra que a principal característica que causa a reprovação encontrada em três dos grupos de análise (meninos, meninas, professor) está relacionada com o desinteresse com os estudos. Outra característica presente em dois dos grupos (meninas e aprovados) a que foi atribuída a causa da reprovação, está relacionada com a falta de compreensão das matérias.

Os dados acima apontam causas diferentes entre meninos e meninas. Os meninos apresentam uma tendência maior à indisciplina (faltas às aulas, falta de responsabilidade, indisciplina) e a meninas indicam causas mais variadas. Algumas alunas citaram “causas

³⁰ Mesmo os alunos que nunca sofreram episódios de reprovação foram estimulados a falarem sobre quais seriam as causas da reprovação. Esse estímulo foi dado com o objetivo de identificar qual a visão destes, que estão “fora” do processo de reprovação possuem sobre o que pode ter causado esse episódio nos outros alunos.

psicológicas”, e quando incitadas a esclarecerem o que seriam essas causas se restringiram a dizer “problemas com a família”.

A tendência à indisciplina dos alunos pode ser identificada em dois trechos obtidos no grupo focal dos meninos:

...matar aula para jogar bola, falta, falta de atenção e ficar brincando, indisciplina na sala. Falta de atenção dentro da sala, gracinha... (Grupo focal, 20/10/2016).

A gente tomou bomba porque teve falta de atenção, *vagabundagem* nossa, muitos empregos hoje não têm portas abertas porque a gente foi reprovado. (Grupo focal, 20/10/2016).

Ambos os trechos demonstram que os meninos reprovados apresentaram atos de indisciplina incompatíveis com a aula e que possuem consciência da postura que os levou à reprovação. Outro aspecto que chama atenção no último trecho é a preocupação com as consequências da reprovação em relação ao mercado de trabalho. Esse trecho apresenta relação com os achados na etapa quantitativa em que alunos que possuem uma relação maior com o trabalho apresentam mais chance de reprovar.

Outro dado que confirma os achados quantitativos está relacionado ao grupo de meninas reprovadas. Uma das causas atribuídas por esse grupo para a reprovação é a troca de escolas. Os resultados quantitativos demonstraram que alunos que mudam de escolas e de redes de ensino apresentam maior predisposição à reprovação se comparados com os alunos que permanecem na mesma escola.

O quadro 9 apresenta a análise das informações relacionadas à reprovação no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem desenvolvido na escola.

Quadro 9 - Grade de análise da categoria processo de ensino aprendizagem

Meninos reprovados	Meninas reprovadas	Alunos aprovados	Professor
<ul style="list-style-type: none"> - Professor pouco interessante; - Aula pouco interativa; - Explicações pouco claras; - Professor estimula pouco os alunos a estudar; - Explicações das matérias apenas para alguns grupos de alunos, principalmente para os que não foram reprovados; - Atenção diferenciada para quem senta na frente 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicações pouco claras; - Pouca variação nas atividades; - Aulas enjoativas; - Não correção de atividades; - Atividades com baixo nível de dificuldade (muito fáceis); - Pouco dever de casa; - Professor com pouca paciência para ensinar; - Acúmulo de matéria; - Alta rotatividade dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicações pouco claras; - Pouca variação e variedade de atividades; - Temas livres para escrita em redações sem direcionamento; - Indisciplina dos alunos principalmente reprovados. - Absenteísmo dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco dever de casa; - Utiliza com predominância o quadro para lecionar; - Uso predominante de exercícios; - Pouca explicação contextualizada, com predominância de contas e algoritmos; - Alunos não fazem atividades; - Utiliza com predominância para avaliar os alunos:

Continua na próxima página

			Conclusão do quadro
na sala (próximo ao quadro); - Temas livres para construção de redações, sem direcionamento; - Alta rotatividade de professores	professores.		deveres e provas.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A análise da categoria processo de ensino aprendizagem está relacionada principalmente com a identificação de fatores que possam causar a dificuldade de compreensão dos alunos e o desinteresse com o estudo, situações identificadas como causas da reprovação citadas pelos alunos.

Os dados que constam na coluna referente ao professor estão relacionados ao que o docente informou como sendo seu método de ensino.

A característica mais presente identificada nos três grupos de alunos está relacionada com a realização de explicações com pouca clareza durante as aulas. Infere-se que esta característica identificada pelos alunos pode estar relacionada com a dificuldade de compreensão das matérias, uma vez que, o professor não explica com clareza o aluno não aprende o que se espera dele.

Outras duas características também presentes nas três categorias de alunos e que estão relacionadas são: a pouca interatividade nas aulas e a pouca variação nas atividades. Essas características são confirmadas com as informações obtidas na entrevista com o professor.

A última coluna demonstra que o professor apresenta pouca variação em seu método de ensino com a predominância de atividades no quadro e exercícios, além da pouca contextualização em suas explicações. Com esses dados infere-se que o baixo interesse dos alunos pode estar relacionado com a pouca variação nos métodos e estratégias de ensino utilizadas.

Outra característica identificada pelos alunos como comprometedora do processo de ensino aprendizagem é a alta rotatividade e o absenteísmo dos professores. Esse fator também foi confirmado nas análises quantitativas onde a baixa regularidade dos professores nas escolas é um fator que está relacionado com a reprovação escolar.

O quadro 10 apresenta os fatores e características relacionados à categoria relação professor/aluno.

Quadro 10 - Grade de análise da categoria relação professor/aluno

Meninos reprovados	Meninas reprovadas	Alunos aprovados	Professor
<ul style="list-style-type: none"> - Professores possuem preconceito contra os reprovados; - Professores rotulam e “marcam” os alunos que reprovaram; - Professores não cumprimentam os alunos e os trata com falta de educação; - Professores desanimam os alunos; - Professores xingam os alunos em demasia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores não sabem interagir; - Professores xingam os alunos em demasia; - Professores não cumprimentam os alunos e os trata com falta de educação; - Professores não sabem como dar aula para adolescente; - Professores rotulam os alunos (preconceito); 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores não respeitam e criticam os alunos; - Professores xingam os alunos em demasia; - Professores possuem preconceito contra os reprovados; - Professores não sabem como dar aula para adolescente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura explicar os alunos o certo; - Muitos alunos indisciplinados (mais meninos que meninas); - A relação com os alunos não pode ser “levada a ferro e fogo”.

Fonte: Elaboração própria, 2016

Entre todas as categorias analisadas a relação professor/aluno foi a que mais apresentou semelhança entre as informações provenientes dos três grupos focais. Se observarmos as características elencadas pelos alunos percebe-se uma tendência a apontar a relação com o professor como sendo conflituosa, independente se o aluno for reprovado ou não. No tocante aos alunos reprovados destaca-se o fator preconceito e “rótulo” contra esses alunos. Esse tipo de atitude relatada pelos alunos nos grupos focais pode vir a comprometer o processo de ensino aprendizagem e a permanência do aluno na escola. Essa situação pode ser percebida na fala de um aluno do grupo dos aprovados

...o aluno reprovado pergunta alguma coisa, tem professor que responde com cara de nojo, tem professor que responde grosseiramente, tem professor que manda ficar calado. É diferente com os aprovados, bastante. Uma vez na minha sala tinha um aluno reprovado e ele perguntou uma coisa, ela foi super grossa e eu perguntei basicamente a mesma coisa e ela explicou direitinho pra mim. (Grupo focal, 27/11/2016).

Os rótulos atribuídos aos alunos reprovados e a pouca atenção dispendida a esses alunos tende a comprometer o processo de ensino aprendizagem que já se encontra defasado, além de acirrar a baixa estima do aluno e proporcionar a ocorrência de um novo episódio de reprovação ou até mesmo evasão.

O quadro 11 apresenta a análise da categoria relação família/escola/aluno.

Quadro 11 - Grade de análise da categoria relação família/escola/aluno

Meninos reprovados	Meninas reprovadas	Alunos aprovados	Professor
<ul style="list-style-type: none"> - Mãe acompanha os estudos; - Ambos os pais conversam sobre o que ocorreu na escola; - Conversa diária sobre o que ocorre na escola; - Mãe não acompanha o estudo constantemente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frequenta as aulas porque os pais obrigam; - Mãe não se preocupa; - Mãe rotula a aluna após a reprovação; - Mãe possui pouca expectativa em relação aos estudos da filha; - Pouco incentivo aos estudos por parte da mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Família cobra os estudos; - Incentivo da família para estudar; - Exemplos na família de pessoas que estudaram servem de referência; - Família importante para os estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca participação da família; - Necessita de parceria entre pais e professores.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Ao analisar as informações da categoria relação família/escola/aluno percebe-se que entre os alunos reprovados a figura da mãe é mais presente que a dos pais, pelo fato de que nas citações sempre utilizarem como referência esse responsável. Entre os meninos reprovados a presença, preocupação e acompanhamento da família com a escola demonstra ser maior se comparado com o das meninas. O número de citações com referências negativas sobre a preocupação da família com os estudos no grupo feminino é maior que no masculino. A relação das meninas reprovadas com a família demonstra ser mais conflituosa se comparada com a dos meninos reprovados.

Esta grade de análise deixa claro que o acompanhamento da família nos estudos é favorável à trajetória regular dos alunos. Essa percepção é identificada quando se compara os alunos reprovados com os aprovados, sendo que neste último grupo a predominância de citações e a ênfase dada ao acompanhamento familiar nos estudos é superior em relação aos outros grupos. Esse dado confirma os achados quantitativos em relação ao acompanhamento da família aos estudos dos filhos.

Quanto à percepção do professor em relação à participação da família nos estudos, percebe-se que este profissional identifica a pouca participação da família na escola e a necessidade de aumentar o laço família/escola com a sugestão de parcerias entre essas duas instituições.

Os quadros 12 e 13 apresentam as duas categorias relacionadas ao grupo focal dos aprovados e a entrevista do professor respectivamente.

Quadro 12 - Grade de análise da categoria percepção dos aprovados em relação aos reprovados

- Reprovados não se interessam mais pelo estudo;
- Ocorrer divisão entre reprovados e aprovados em salas diferentes;
- Os reprovados atrapalham a aula e a escola com indisciplina;
- Professores tem a visão de que os reprovados são “inferiores”.

Fonte: Grupo focal, 27/11/2016, elaboração própria, 2016.

A percepção dos alunos aprovados em relação aos reprovados confirma os achados analisados nas categorias anteriores. A análise desta categoria demonstra que os aprovados percebem os reprovados mais relacionados com o desinteresse pelo estudo e indisciplina, além de identificar que os alunos reprovados são rotulados pelos professores.

O fato relevante demonstrado nessa categoria reside no próprio preconceito exercido pelos aprovados em relação aos reprovados. Mesmo esse grupo identificando essa prática como danosa entre os professores, eles a reproduzem. O trecho captado do grupo focal realizado com os aprovados demonstra essa prática:

...as pessoas que reprovaram, tipo pra mim, *tinha* que dividir, porque muitas pessoas que reprovaram já não querem mais, já não querem mais nada, tinha que dividir *de* sala. A maioria de pessoas que atrapalham reprovaram. (Grupo focal, 27/11/2016).

Quando o moderador do grupo questionou o que deveria então ser feito com os reprovados, novamente um dos participantes reforçou a prática de divisão dos alunos:

Separar uma sala, um grupo só *pra* cuidar deles, de forma que todos eles vão pegar um desempenho bom sem atrapalhar os que querem estudar. (Grupo focal, 27/11/2016).

Os dois trechos demonstram a percepção seletiva entre os alunos que procuram delimitar o espaço de aprendizagem entre os reprovados que possuem menor desempenho e os aprovados com melhor desempenho.

O quadro 13 apresenta a percepção do professor frente ao processo de reprovação.

Quadro 13 - Grade de análise da categoria percepção da reprovação pelo professor

- Reprovação necessária nos casos de defasagem de conteúdo do aluno;
- Em muitos casos a reprovação não resolve se a defasagem não for resolvida;
- A reprovação não é punição.

Fonte: Entrevista, 27/11/2016, elaboração própria, 2016.

O quadro 13 demonstra uma posição favorável do professor à reprovação mas com a conotação centrada no desconhecimento do aluno em relação aos conteúdos que precisam ser aprendidos. Essa informação reforça a análise realizada na categoria referente às causas da reprovação, quando a defasagem na aprendizagem foi identificada pelo professor como causa da reprovação. Ficou evidenciado também que o professor percebe a reprovação como não sendo punição para o aluno.

Durante a realização e análise dos três grupos focais foram identificadas informações de forma explícita ou por meio de inferências que demonstraram um perfil de professor e tipo de aula que seriam mais adequados para a aprendizagem dos alunos. Essas informações foram reunidas na categoria percepção de boa escola. O quadro 14 demonstra os resultados dessa análise.

Quadro 14 - Grade de análise da categoria percepção de boa aula

Meninos reprovados	Meninas reprovadas	Alunos aprovados
<ul style="list-style-type: none"> - Professor rígido; - Maior interação entre professor e turma; - Debates na aula sobre a matéria; - Maior acompanhamento dos professores (“pegar no pé”); - Variedade de recursos para acompanhamento da matéria (blogs); - Diferentes estratégias (formas) de explicação; - Professor deve “atender” os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior interatividade entre professor e aluno; - Professor ajuda o aluno mesmo ele “perdendo” média. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de diferentes estratégias e recursos de aprendizagem tais como excursões e aulas práticas; - Maior clareza na explicação dos conteúdos; - Professor tem que manter o controle da turma; - Professor deve respeitar os alunos.

Fonte: Grupos focais, 23/11 e 27/11/2016, elaboração própria, 2016.

As características que foram identificadas nos três grupos focais demonstram que os alunos reprovados e aprovados buscam uma aula em que haja maior interatividade entre professor e aluno, variedade de estratégias de ensino aprendizagem, acompanhamento e proximidade do professor, explicações mais claras e uma postura mais firme do professor no que diz respeito à indisciplina dos alunos.

6.3.5 Discussão etapa qualitativa

Os dados qualitativos demonstraram que embora ocorram diferentes causas na reprovação entre meninos e meninas, a falta de compreensão dos conteúdos e o desinteresse com os estudos se mostraram presentes em todos os grupos realizados.

Essas duas causas estão diretamente ligadas à qualidade do processo de ensino aprendizagem nas escolas. Essa situação não é recente, Ribeiro (1991) ao denunciar a existência de uma pedagogia da repetência no início da década de 1990, observou que em sua grande maioria, a reprovação era causada pela pouca qualidade da educação oferecida pelas escolas e que o “professor era muito mais preceptor da educação orientada pela família, do que autossuficiente do ponto de vista do processo de ensino aprendizagem” (p.17).

Diversos estudos foram desenvolvidos com o foco na identificação de fatores que pudessem influenciar no desempenho dos alunos (FRASER, 1987; HATTIE, 2003; GAUTHIER et al. 2006; GAUTHIER; BISSONETE; RICHARD, 2014). Foi identificado nessas pesquisas que as estratégias pedagógicas, o reforço do professor junto ao aluno e a qualidade do ensino apresentavam um grande efeito sobre o desempenho dos alunos.

Sanders e Rivers (1996) ao realizarem estudos cujo objetivo era analisar o valor agregado dos professores, identificaram que docentes eficientes apresentavam um efeito maior no desempenho de alunos com baixo rendimento se comparados a professores ineficientes. A eficiência do professor conduzindo o processo de ensino aprendizagem se mostra decisiva em relação ao melhor desempenho dos alunos, sendo portanto, o seu efeito nesse processo cumulativo e aditivo (GAUTHIER; BISSONETE; RICHARD, 2014).

As causas da reprovação ligadas à qualidade do ensino estão relacionadas com a categoria processo de ensino aprendizagem. Nessa categoria foram identificadas diversas características e procedimentos tais como aula pouco interativa, explicações pouco claras, redação sem direcionamento de temas, pouca variação nas atividades dentre outros aspectos que comprometem a qualidade da aula e prejudicam a compreensão e o aprendizado dos alunos.

Carnoy (2009) analisando as salas de aula brasileiras observou que os alunos brasileiros passam boa parte da aula copiando instruções e que as aulas em sua grande maioria não eram preparadas e que os professores não corrigiam as atividades que eram passadas aos alunos. Esse estudo demonstrou também que em aulas de matemática observadas os

professores brasileiros se limitavam a explicar procedimentos e não se preocupavam em realizar conexões entre os procedimentos e os resultados.

Professores ineficientes que possuem dificuldade em explicar conceitos chave de sua matéria e que utilizam o tempo destinado para a aula conversando sobre assuntos que não fazem sentido para a aprendizagem do aluno, contribuem para a menor qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Bressoux (2003) em estudo sobre os efeitos do professor e da sala de aula no desempenho dos alunos a partir da análise de outros trabalhos sobre o assunto, identificou que um melhor processo de ensino aprendizagem estaria associado a melhor gestão do tempo por parte do professor de modo a manter os alunos envolvidos com a matéria, a realização de *feedback* a partir de dúvidas, atividades e comentários dos alunos, o desenvolvimento de atividades de modo estruturado com etapas de aprendizagem definidas, reforço e supervisão em relação ao trabalho desenvolvido pelos alunos e clareza na explicação.

Os aspectos evidenciados na categoria percepção de boa aula se caracterizam como oposição aos aspectos relacionados na categoria processo de ensino aprendizagem. Ao indicarem que em uma boa aula o professor deve acompanhá-los sem distinção, mediar debates, explicar com clareza, variar nas estratégias de ensino e coibir a indisciplina (professor rígido), os alunos demonstram que o processo de ensino aprendizagem a que são submetidos não está sendo eficiente, principalmente entre os reprovados que necessitam de mais atenção.

Gauthier et al. (2006) ao realizar meta análise de estudos com objetivo de investigar aspectos relacionados à eficácia escolar e ao ensino estruturado aponta que selecionar, especificar e explicar os objetivos das aulas, selecionar os conteúdos a serem ensinados e os exercícios relacionados aos conteúdos trabalhados, bem como realizar orientações claras e explícitas favorecem o melhor desempenho dos alunos.

O professor é o profissional habilitado para adequar os aspectos conceituais das disciplinas e sistematizá-los de forma que os alunos compreendam o que está sendo ensinado. Imbuído dessa tarefa, deve utilizar de estratégias e técnicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) realizada pela OCDE no Brasil e em 34 países com o objetivo de investigar os docentes e o ambiente de ensino aprendizagem das escolas de educação básica, apontou que 42% dos professores brasileiros nunca lecionaram em conjunto com outros docentes, 77% nunca observaram a aula do colega

e 28% nunca participaram de projetos pedagógicos entre séries (OCDE, 2014). Os resultados dessa pesquisa indicam poucas variações na prática pedagógica do professor, principalmente quando incluem a participação de outros docentes.

A baixa regularidade dos professores já foi apontada nos dados quantitativos como sendo um fator que favorece a reprovação. Nos três grupos focais os alunos indicaram que a rotatividade (baixa regularidade) também é um aspecto que compromete o processo de ensino aprendizagem. A rotatividade de docentes na Rede Estadual de Minas Gerais não está ligada somente ao precário vínculo de contrato trabalhista. Boa parte da rotatividade desses profissionais se deve ao absenteísmo no trabalho.

A falta dos professores ao trabalho constitui como um problema crônico na América Latina e principalmente no Brasil (CARNOY, 2009), sendo que a maior de suas causas está relacionada a problemas com a saúde, principalmente ligados a transtornos mentais e comportamentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Os problemas de saúde que acometem os docentes são em grande parte causados pela intensificação do trabalho a que são submetidos os professores, os quais tem que lidar com um grande número de alunos, grandes solicitações de tarefas, além de lecionar em diferentes turnos e escolas (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A indisciplina é um fator que perturba a sala de aula, o ambiente escolar e prejudica o processo de ensino aprendizagem. Ela foi identificada como causa entre os meninos reprovados e como problemas na sala de aula pelo professor e pelos alunos aprovados. Silva e Matos (2014) através de um estudo utilizando a base de dados do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) demonstraram que nos anos finais, um dos principais problemas disciplinares está relacionado com o barulho e desordem na maioria das aulas. Demonstraram também que a indisciplina encontra-se fortemente associada à reprovação, sendo que a percepção de indisciplina pelos alunos aumenta à medida que o número de reprovações também se eleva.

Matos e Ferrão (2016) investigando a indisciplina no Brasil e em Portugal com evidências de dados provenientes do PISA, demonstraram que um bom clima disciplinar nas escolas diminui a incidência de reprovações e especialmente no Brasil a indisciplina está associada à seletividade e segregação da população em relação às escolas. Esse apontamento apresentado pelos autores pode ser percebido em um trecho extraído do grupo focal dos alunos aprovados:

...vamos supor, de 30 alunos, 20 são reprovados, ele (professor) vai achar que a culpa é dele, porque ele vai achar que não tá sabendo explicar a matéria direito, porque ele não tá sabendo meio que barrar a turma, educar direito a turma, isso acaba meio que influenciando, acaba atrapalhando também a escola. Porque se tem muitos alunos reprovados, quem tá de fora acaba que pretendia entrar não vai entrar porque vai pensar que a escola não tem um ensino bom. (Grupo focal, 27/10/2016).

A escolha das escolas em que os alunos serão matriculados ocorre legalmente a partir do cadastro escolar quando os alunos geralmente são encaminhados para escolas próximas de suas residências³¹. Entretanto, algumas escolas pela qualidade do seu ensino possuem mais prestígio que outras. Nesse caso a reputação social da escola pode vir a interferir no processo de encaminhamento das crianças, ou seja, de algum modo as famílias escolhem e procuram matricular seus filhos em escolas de melhor qualidade, que nem sempre são próximas de casa (ALVES, 2010).

O mais recente resultado do PISA apontou o Brasil como o país com mais problemas disciplinares entre os avaliados no exame. EUA e Coréia do Sul foram os países que apresentaram menos problemas com a disciplina na escola. Esses dois países também possuem índices de reprovação inferiores se comparados com o Brasil (OCDE, 2015).

Outra situação que merece destaque é a percepção negativa das relações interpessoais entre alunos e professores, principalmente no que diz respeito ao preconceito e rótulos atribuídos pelos professores aos alunos reprovados.

Os rótulos escolares atribuídos aos reprovados por parte dos professores refletem de certo modo posições sociais já estabelecidas pela sociedade, ou seja, ao não alcançar os padrões escolares exigidos socialmente como aceitáveis, os reprovados passam a ser enxergados como atrasados, não somente na escola, mas também na sociedade. (BUENO; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2010).

Bueno e Giovinazzo Júnior (2010) ao analisar os conselhos de classes de professores, identificaram que nestas reuniões o alto número de considerações a aspectos comportamentais sugeria que as professoras possuíam um padrão pré-estabelecido de aluno a partir do qual aspectos tais como maturidade, autonomia, disciplina, capacidade de concentração e autocontrole seriam características necessárias ao “bom aluno”.

Os alunos reprovados ou com dificuldades de aprendizagem ao não se enquadrar nestes aspectos, tendem a ser notados por características negativas e quase que

³¹ O encaminhamento para escolas próximas de casa ocorre somente no Ensino Fundamental. No Ensino Médio como não há obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, os alunos se descolam para escolas não necessariamente perto de casa (BRASIL, 1996).

exclusivamente comportamentais. Quanto menor a escolarização dos alunos, mais sobressaem os rótulos decorrentes de seus comportamentos (LAHIRE, 1997).

Carvalho (2001) em investigação qualitativa sobre as relações entre professores e alunos identificou que os professores tratavam de forma diferente meninos e meninas atribuindo rótulos a esses grupos. Meninos bons alunos eram descritos como curiosos, engraçados, bem humorados e as meninas boas alunas eram descritas como obedientes. No caso dos alunos com desempenho menor, eram frequentemente rotulados pelo fraco desempenho associando a sua cor/raça.

A associação preconceituosa entre cor/raça e baixo desempenho vai de encontro aos resultados quantitativos dessa pesquisa, pois eles apontam que os negros e mais pobres possuem mais chances de reprovar se comparados com os brancos e mais abastados.

Em conjunto com o preconceito está a seletividade no atendimento dos alunos na sala de aula. Como percebido nos dados, os alunos aprovados recebem mais atenção que os reprovados. O professor ao não dispender a atenção necessária que o aluno reprovado precisa, reforça com esta prática o processo de exclusão dentro do ambiente escolar.

Os estudantes que estão em escolas onde ocorrem tensões nas relações entre professores e alunos estão mais propensos a ter baixos níveis de aproveitamento escolar. São mais propensos a chegar atrasados, faltar às aulas, relatar um sentido de pertencimento fraco e manter atitudes negativas em relação à escola (OCDE, 2015).

Matos e Ferrão (2016) apresentaram a hipótese de que quanto melhor a relação entre professor e aluno, menor a chance de reprovação. O estudo não encontrou resultados significativos que confirmassem essa hipótese, no entanto os resultados qualitativos aqui descritos se opõe aos achados de Matos e Ferrão. Como as pesquisas utilizaram base de dados diferentes são necessárias mais análises para identificar a relação entre professor aluno e chance de reprovação.

Embora tenha sido realizada apenas uma entrevista, o fato do professor ter demonstrado ser favorável à reprovação corrobora os resultados encontrados na pesquisa TALIS. Essa pesquisa aponta que para 68% dos professores que lecionam na educação básica pública brasileira, “é bom para a formação do aluno que ele repita o ano/série caso tenha recebido notas baixas durante todo o ano” (OCDE, 2014).

A percepção dos professores de que a reprovação é um “mal necessário” para a melhoria do aluno, demonstra o quão perverso é o sistema educacional brasileiro e o quanto a

formação do professor é falha ao não abordar que a reprovação é prejudicial para a aprendizagem do aluno.

A participação da família contribui de forma positiva na educação dos filhos. O fato dos resultados apontarem que os alunos, que nunca foram reprovados, possuem o apoio da família para estudar, indica que a atenção da família é fundamental no combate a reprovação. Os resultados qualitativos corroboram os quantitativos.

Para Dessen e Polonia (2007) a estrutura familiar pode acelerar ou evitar o processo e reprovação dos alunos. Segundo essas autoras a família pode atuar de forma preventiva ao estimular os hábitos de estudo, inibindo as faltas às aulas e combatendo os comportamentos inadequados dos filhos.

Conforme estabelecido na Constituição Nacional é também responsabilidade da família a educação das crianças (BRASIL, 1988), portanto o acompanhamento familiar, além de estimulado pela legislação, é fundamental para a melhora no desempenho dos alunos e na diminuição da reprovação.

7 Conclusão

Ao propor analisar a reprovação essa pesquisa abordou um tema relevante para a organização das políticas públicas na educação. A trajetória regular dos alunos na educação básica constitui junto com o desempenho e as condições das escolas, aspectos fundamentais na garantia do direito à educação.

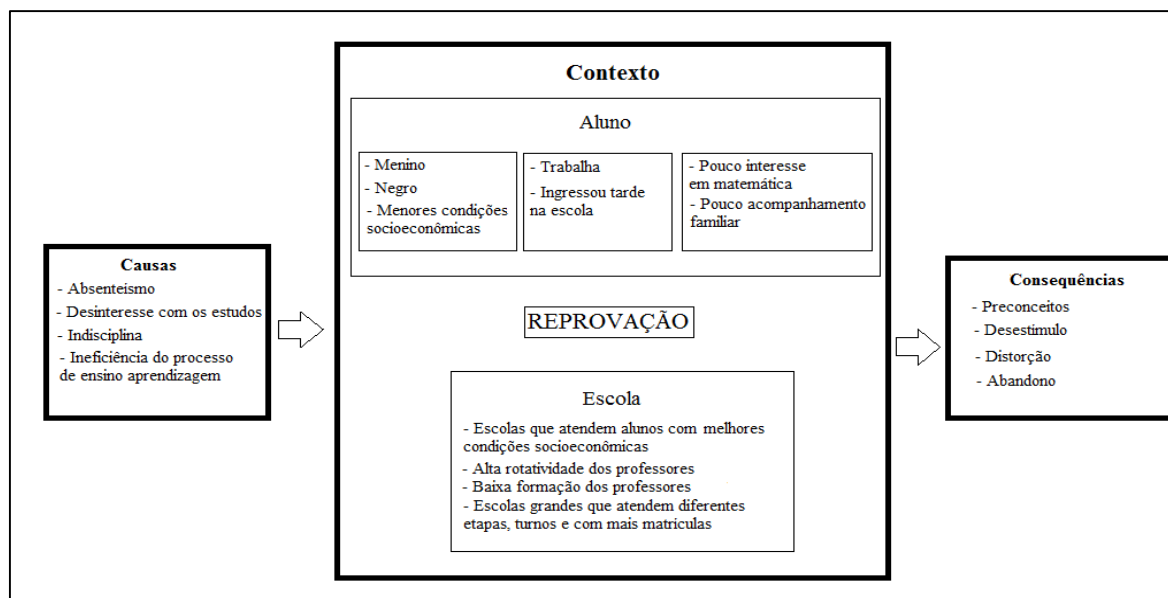
A reprovação, um procedimento escolar que reflete a situação de insucesso do aluno ao final do ano, constitui um óbice à trajetória regular dos alunos e sua ocorrência de forma elevada compromete o funcionamento do sistema educacional, favorece o aumento das taxas de distorção, não contribui para a aprendizagem e compromete a qualidade do ensino desenvolvido.

A análise dos indicadores de rendimento (aprovação, reprovação) favorece parcialmente a compreensão de como se comporta a reprovação nas escolas e redes de ensino. Para uma compreensão mais profunda da dinâmica da reprovação, essa pesquisa investigou as características e fatores de alunos e escolas, que compõe o contexto escolar e que estão associados a essa prática. Os anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que apresenta um comportamento resistente da reprovação, foi definido como amostra para este estudo.

Os resultados demonstraram que algumas características e alguns fatores estavam muito relacionados com a reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. A figura 2 apresenta um esquema que demonstra de forma resumida o contexto escolar associado à reprovação no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais.

O esquema construído para explicar o contexto da reprovação nos anos finais da Rede Estadual de Minas Gerais se divide em três partes. A primeira representada no quadro referente às causas da reprovação, aponta que essa prática nos anos finais possui como principais causas, dentre outras, o absentéismo escolar dos alunos, o desinteresse pelo estudo, a indisciplina na escola e ineficiência no processo de ensino aprendizagem que leva à baixa compreensão dos conteúdos ensinados.

Figura 2 - O contexto escolar da reprovação



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Essas causas se encontram aliadas há um contexto que predispõe a ocorrência da reprovação. Esse contexto aponta que os meninos, negros com menores condições socioeconômicas, que entraram na escola tardiamente e trabalham, que possuem pouco interesse por matemática e que têm uma família que acompanha pouco seu desenvolvimento escolar estão mais predispostos a serem reprovados.

O contexto evidenciado nessa pesquisa aponta também que escolas que atendem alunos com melhores condições socioeconômicas tendem a reprovar mais. Nesse caso, esse tipo de escola apresenta uma segregação maior dos alunos, ou seja, os alunos pobres que estudam em escolas que possuem alunos mais abastados tendem a sofrer mais reprovações.

No caso brasileiro o NSE está diretamente associado a qualidade da educação, sendo relevante ressaltar que em relação à reprovação aqui analisada, o NSE do aluno possui um efeito maior na reprovação se comparado com o NSE da escola.

Estabelecimentos escolares grandes que comportam mais alunos e atendem diferentes etapas e turnos, a alta rotatividade dos professores nas escolas e a baixa formação desses docentes também contribuem para a ocorrência da reprovação.

Uma limitação encontrada nesta pesquisa reside no fato do relacionamento entre alunos analisados e escolas analisadas, ou seja, mesmo sendo observados dados de alunos e escolas com o mesmo ano de referência pertencentes à mesma rede e mesma etapa de ensino, não se pode precisar se os alunos sofreram a reprovação nas escolas em que responderam o

questionário contextual da Prova Brasil. Este é um dos motivos que nos leva a inferir que o efeito da escola na reprovação é menor que o dos alunos. Serão necessários mais estudos para observar se os fatores escolares aqui analisados possuem uma associação mais forte com a reprovação.

No último quadro que apresenta as consequências da reprovação captadas nesse estudo, aponta-se que ao sofrer a reprovação, o aluno que permanece na escola sofre preconceito sendo rotulado pelos professores como incapazes e discriminado pelos colegas. Esse cenário leva ao desestímulo e desinteresse pelo estudo, o que pode levar à ocorrência do abandono escolar. A distorção é uma consequência natural da reprovação uma vez que representa o aluno mais velho em relação ao ano em que está cursando.

O contexto da reprovação aqui descrito aponta que a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, assim como outros sistemas educacionais desse país, apresenta grande desigualdade no que diz respeito à trajetória dos alunos. Como o NSE tem importante peso nas oportunidades e no desenvolvimento educacional dos alunos, os fatores passíveis de políticas e programas educacionais devem ser estimulados. Sugere-se que:

- Sejam realizadas campanhas junto às famílias para que acompanhem o desenvolvimento dos filhos na escola, bem como estimular e orientar os profissionais, especialistas escolares, gestores e docentes a estreitarem os laços com os familiares dos alunos, trazendo-os para a escola;
- Orientar os especialistas escolares (supervisores) a acompanhar de perto as atividades pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem, desenvolvido pelos professores;
- Fomentar junto às escolas e profissionais da educação básica a utilização de estratégias pedagógicas que diminuam a ocorrência da reprovação tais como a progressão parcial e a reclassificação de alunos desde que orientados pela legislação;
- Realizar formações constantes com os docentes com foco no aprimoramento pedagógico;
- Criação de meios para manutenção do vínculo dos docentes nas escolas e em caso de afastamento, criar estratégias para contratação rápida de substituto;
- Divulgar pesquisas e realizar campanhas informando sobre os efeitos da reprovação no âmbito da formação dos professores da educação básica.

Uma das contribuições deste trabalho dentre outras, reside em apontar que a reprovação na Rede Estadual de Minas Gerais é resistente e existe um contexto escolar que a

retroalimenta. As características e fatores aqui discutidos devem ser analisados para que possam subsidiar a formulação de programas eficientes no combate à essa prática presente nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ALVES, M.T.G. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, mai./ago. 2010.

ALVES, M.T.G; SOARES, J.F. As pesquisas sobre os efeitos das Escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.22, n. 2, p 435-473, mai./ago. 2007.

_____. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

ALVES, M.T.G.; SOARES, J.F.; XAVIER, F.P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: avaliação em políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência escolar: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p.161-180, jan./abr. 2007.

ALVES, F.C.M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 232p.

ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-42, 2007.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O Efeito da Escola Brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, p.379-406, set./dez. 2008.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. A culpa é sua. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARROSO, J. Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Out. 2005.

BRASIL. Serviço de estatística da Educação e Cultura. **Anuário Estatístico do Brasil 1939/1940**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 5, 1941.

_____. Lei 4.024 . Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1962.

_____. Lei 5.692. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Anuário Estatístico do Brasil 1975**. Rio de Janeiro: IBGE,v.36.1975.

_____. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Anuário Estatístico do Brasil 1976**. Rio de Janeiro: IBGE v.37, 1976.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Anuário estatístico do Brasil de 1983**. Rio de Janeiro: IBGE, v.44, 1984.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil 1984**. Rio de Janeiro, v.45, 1985.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei 8069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Sinopse estatística do ensino regular de 1º grau 1984-1989**. Brasília, DF: INEP, 1986-1992

_____. Lei 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Sinopse estatística: educação fundamental 1991-1994**. Brasília, DF: INEP, 1994-1996

_____. **Parecer CNE 05/97. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, mai. 1997.

_____. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1997-1998**. Brasília, DF: INEP, 1998-1999.

_____. **Parecer CNE/CEB 022/2000. Consulta com base no Artigo 90 da Lei nº 9.394/96, sobre a interpretação do Artigo 24, inciso III**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, ago. 2000.

_____. **Taxas de Escolarização por níveis de ensino.** MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Dicionário de Indicadores Educacionais.** Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto 6.425. Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cálculo das taxas de rendimento escolar Censo da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/INEP, Nota técnica 03/2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov., 1999.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.1, p.31-50, jan./abr., 2004a.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 168p.

BLESS, G.; BONVIN, P.; SCHÜPBACH, M. Le **Redoublement scolaire:** ses déterminants, son efficacité, ses conséquences. Berne: Haupt, 2005.

BONAMINO, Alicia; ALVES, F.; CAZELLI, Sibebe; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação (Impresso),** v. 15, p. 487-499, 2010.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRESSOUX. Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88. 2003.

BOGARDUS, E.S. (1926). The group interview. **Journal of Applied Sociology,** 10, 372-382.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Les héritiers, les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BREAKWELL, G. M. Método de Entrevista. in: BREAKWELL, G. M. et al. **Métodos de pesquisa em Psicologia** 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 238 – 259.

BRYK, S ANTHONY; RAUDENBUSH, W STEPHEN. **Hierarchical Linear Models**. Newbury Park: Sage Publications Inc., 1992.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552 p.

BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, K. M. **Avaliação da educação básica**: experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 604p.

BUENO, José Geraldo Silveira; GIOVINAZZO JR, Carlos Antônio. Relação entre práticas pedagógicas e o baixo rendimento. In: MARIN, Alda Junqueira Marin; BUENO, José Geraldo Silveira (org). **Excluindo sem saber**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. 144p.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 35, p. 74-88, 1949.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto**, Santa Catarina, v.15, n.4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARNOY M.; GOVE A.; MARSHALL J. **A vantagem acadêmica de Cuba**: Porque seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009. 271p.

CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9. n.2, p.554-574, dez. 2001b.

CASTRO, J.A.; CARVALHO, C.H.A. Necessidades e Possibilidades para o financiamento da educação brasileira no plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 829-849, jul/set. 2013.

CÉSAR, C. C.; SOARES, J. F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v.18, n.1/2, p.97-110, jan./ dez. 2001.

CHECHIA, V. A., & ANDRADE, A. S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, v.10. n.3 ,431-440.

COLEMAN, J. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education; US Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p.95-120, 1988.

COUTO, A.A.A., SOARES, J.F. As relações entre Contexto Escolar e Qualidade da Educação: evidências da Rede Estadual de Minas Gerais. **Anais do IV Congresso Nacional de Avaliação em Educação: IV CONAVE**. Bauru: CECMCA/UNESP, 2016.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CURY. C.,R.,J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai /ago. 2008.

_____. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XVII, v.17, n.18. p. 15 – 31, jan/dez 2010.

_____. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez., 2014.

DAMIANI, M.F. Discurso Pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: aval.pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.459, out/dez. 2006.

DANCEY, C. P. & Reidy, J. **Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 608p.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.17, n.36, Ribeirão Preto. jan./abr. 2007.

FERN, E.F. Advanced focus group research. California: Thousand Oaks, 2001.

FERRÃO, Maria Eugénia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo. Políticas de não repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4a série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.

_____. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação**. Campinas: Komedi, 2003. 106p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.

FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. C. A educação na estatística nacional. Trabalho apresentado no **Seminário de Avaliação das PNADs de 1980, ABEP**, Nova Friburgo, 13-15 jun.1988. 19 p. e anexos 1 e 2.

FLETCHER, P. R. **À Procura do Ensino Eficaz**. Ministério da Educação e Cultura, Departamento da Avaliação da Educação Básica. Rio de Janeiro, RJ, 1998.

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P; GOMES, M.M.F. A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 773-786, jul./set. 2016.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

FRASER, B.J.; WALBERG, H.J.;WELCH,W.W.; HATTIE, J.A. Synthesis of Educational Productivity Research. **International Journal of Education Research**, v.11, p. 147-252, 1987.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, B.A. et. al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, p. 3, Agosto 1981.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012. 80p.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 480p.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 336p.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia: **Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONÇALVES, Maria Elizete; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; CÉSAR, Cibele Comini. Aplicação do Modelo Hierárquico Logístico Longitudinal à Análise da Trajetória Escolar (4ª a 8ª Série) no Ensino Fundamental. In: **XVII Fórum BNB de Desenvolvimento e XVI Encontro Regional de Economia**, 2011, Fortaleza.

GUSMÃO, J.B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

HATTIE, J. A. Teachers make a difference: What is the research evidence? Palestra conferida ao Conselho Australiano de Pesquisa em Educação. Universidade de Auckland, Nova Zelândia, 2003.

IBM SPSS STATISTICS. IBM Corporation, 2013. Software.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão do Brasil em Microrregiões e Mesorregiões Geográficas**. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em :< http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf>. Acesso em 27/09/2016.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Nacional: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. Brasília, DF, 2014.

_____. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas**. Brasília, 2014. 7p.

_____. **Nota técnica nº 020/2014 Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica**. Brasília, 2014. 14p.

_____. **Nota Técnica nº 040/2014 Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2014. 12p.

_____. **Resultados Prova Brasil, 2013**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>> .Acesso em: 06/03/2016.

_____. **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015 Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica**. Brasília, 2015. 6p.

_____. **Censo da Educação Básica 2007-2015**, /INEP/DEED, Brasília, DF, 2016.

JACOMINI, M.A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez.2004.

KESSEL, M.I. A evasão escolar no ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Vol. 22, n. 56, out./dez. 1954.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S.C. O Censo Educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Documento de trabalho 1/92. NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995.

KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KUBITSCHKEK, Juscelino. Pronunciamento por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1954 da Assembleia Legislativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, jul./set. 1954.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAROS, J. A.; MARCIANO, João Luiz Pereira; ANDRADE, Josemberg M. Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: um estudo multinível. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, p. 173-186, 2009.

LAROS, J. A.; MARCIANO, João Luiz Pereira; ANDRADE, Josemberg M. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível. **Ensaio Fundação Cesgranrio**. v. 20, p. 623-646, 2012.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.

LEE, V. L. Utilização de modelos lineares hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola (2000). In BROOKE, N. e SOARES, J.F., **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273-296.

LEITE, D. Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p.189-203, jul./set. 1959.

LEON, Fernanda Leite Lopes de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, 2002.

MADAUS,G, F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. **School Effectiveness: a reassessment ah the evidence**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

MAROY,C. A Regulação dos Sistemas Educacionais in: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 688-693.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220p.

MATOS, D.A.S; FERRÃO, M.E. Repetência e Indisciplina: Evidências de Brasil e Portugal no PISA 2012. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.614-636 jul./set. 2016.

MINAS GERAIS. Resolução SEE 521 de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário oficial de Minas Gerais**, 02 de fevereiro de 2004.

MINAS GERAIS. Resolução SEE 2.197 de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário oficial de Minas Gerais**, 27 de outubro de 2012.

MINAS GERAIS. Lei 20.817/2013. Dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. Belo Horizonte, 2013. **Diário oficial de Minas Gerais**, 30 de julho de 2013.

MINAS GERAIS. Ofício Circular SEE 211/2014. Orienta sobre a operacionalização da progressão parcial, dos estudos independentes e de outros dispositivos previstos na Resolução SEE Nº 2197/2012. Novembro, 2014.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications; 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 279p.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, C.M.M.; RESENDE, T.F.; VIANA, M.J.B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 62 jul./set. 2015.

NVIVO FOR WINDOWS. QSR International, 1999-2015. Software.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

OSORIO, R.G.; SOUZA, P.H.G.F.; SOARES, S.S.D.; OLIVEIRA, L.F.B. O perfil da pobreza no Brasil e sua evolução no período 2004-2009. **Textos para discussão**, n.1647. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 1-50.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Entremeios, 2015. 454p.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. vol.46, n.160, p.312-332, abr./jun. 2016.

PUENTE-PALACIOS, K. E.,; LAROS, J. A. (2009). Análise multinível: Contribuições para estudos sobre efeito do contexto no comportamento individual. **Estudos de Psicologia**, v.26, n.3, 349-361.

RAUNDENBUSH, S.; BRYK, A.; CONGDON, R. Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling HLM for Windows, 1996-2013. Software.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. v. 22, n. 55, jul/set, 1954.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos v. 26, n. 63, jul/set, 1956.

RIANI, J.L. **Determinantes do resultado educacional no Brasil: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RIANI, J.L.; SILVA, V.C.; SOARES, T.M. Repetir ou progredir? Uma análise da eficiência da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.3, p.623-636, jul/set. 2012.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.12, n.5, p. 7-21, 1991.

RIGOTTI, J. I. R. e CERQUEIRA, C. A. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: **Introdução à demografia da educação: Indicadores Sociais da Deficiência no Brasil: uma análise do censo demográfico e do censo escolar.** Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, ABEP, 2004.

RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J. **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Effects on Children.** Boston: Harvard University Press, 1979.

SALGADO, C. Entrevista concedida à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 22, n. 63, jul./set. 1956.

SAMPAIO, C.E.M., PEREIRA, J.V., BRANT, L.O., NESPOLI, V. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 379-635, set./dez. 1999.

SANDERS, W.L.; RIVERS, J.C. Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center 1996, in: GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 336p.

SAVIANI D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul./set. 2014.

SOARES, Tufi Machado; FERRÃO, Maria Eugénia; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. Análise da evasão no Projovem Urbano: uma abordagem através do modelo de Regressão Logística Multinível. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, Rio de Janeiro out./dez. 2011.

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.

SOARES, J.F; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50. 2006.

SOARES J. F. A Qualidade da Educação: qualidade de escolas in: OLIVEIRA M.A.T. et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 75-96.

SOARES J.F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T.G. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

TEIXEIRA, A. Notas preliminares. In: KESSEL, M.I. A evasão escolar no ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Vol. 22, n. 56, Out./Dez. 1954.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da educação Básica**. Disponível em :< <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>> . Acesso em 22/10/2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CRIANÇA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da criança e do adolescente**. EUA, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Conferência Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória**, 1956. In: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Conferências Interamericanas de Educação: recomendações 1943-1963, Rio de Janeiro, 1965.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon 2015. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em 13 de agosto de 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Variáveis utilizadas no estudo e o grupo a que pertencem.

Quadro A-1 - Variáveis utilizadas no estudo e grupos de referência

Variáveis – Nível Aluno	Grupos
Reprovação Escolar	Principal – Dependente
Sexo	Sociodemográfico
Cor / Raça	
NSE	
Trabalho	Ocupação, escola e expectativas
Entrada na Escola	
Tipo de escola	
Expectativa pós Ensino Fundamental	
Acompanhamento dos pais à escola	Acompanhamento familiar
Incentivo aos estudos	
Interesse em Língua Portuguesa	Interesse pelo estudo
Interesse em Matemática	
Variáveis – Nível Escola	Grupos
NSE	Escola
Regularidade Docente	
Complexidade Escolar	
Formação Docente	

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice B – Construções das variáveis utilizadas na pesquisa

Essa seção apresentará os procedimentos realizados para a construção das variáveis acompanhamento dos filhos na escola, incentivo aos estudos, interesse por Língua Portuguesa e interesse por Matemática. O programa utilizado para a criação das variáveis foi o IBM SPSS.

Construção da variável Acompanhamento dos filhos à escola

Essa variável que pertence ao grupo acompanhamento familiar, foi construída com dados de duas variáveis obtidas a partir das respostas dos alunos à duas perguntas do questionário contextual da Prova Brasil: “Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?” e “Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?”. Ambas as variáveis estão distribuídas em categorias.

A pergunta: “Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?” admite três tipos de resposta:

A - Sempre

B - De vez em quando

C - Nunca ou quase nunca

Cada resposta corresponde há uma categoria da variável, sendo que mais uma categoria é adicionada para se referir aos alunos que porventura não responderam ao questionário, ou a essa pergunta específica ou faltaram ao exame. A essa categoria é atribuído o nome sem informação. A tabela B-1 apresenta a distribuição da variável referente às respostas dadas a essa pergunta.

Tabela B 1 - Variável frequência às reuniões de pais

Categorias	Alunos	%
Sempre ou quase sempre	84593	46,1
De vez em quando	46196	25,2
Nunca ou quase nunca	9536	5,2
Sem informação	43029	23,5
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

A pergunta: “Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?” admite dois tipos de resposta:

A - Sim

B - Não

Assim como na variável anterior, cada resposta corresponde uma categoria, sendo adicionada mais uma categoria referente aos dados sem informação. A tabela B-2 apresenta a distribuição dessa variável.

Tabela B 2 - Variável conversa sobre a escola

Categorias	Alunos	%
Sim	103.601	56,5
Não	36.232	19,8
Sem informação	43.521	23,7
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

A nova variável acompanhamento dos filhos apresenta três categorias (Baixo acompanhamento, Médio acompanhamento, Alto acompanhamento) que foram obtidas a partir da combinação das categorias das duas variáveis anteriores conforme o quadro B-1.

Quadro B-1 - Construção da variável Acompanhamento dos filhos

	Variáveis matriz		Variável criada
	Frequências às reuniões	Conversa sobre a escola	Acompanhamento dos filhos
Categorias	Sempre	Sim	Alto acompanhamento
	De vez em quando	Sim	Médio acompanhamento
	Nunca ou quase nunca	Sim	Médio acompanhamento
	Sempre	Não	Médio acompanhamento
	De vez em quando	Não	Médio acompanhamento
	Nunca ou quase nunca	Não	Baixo acompanhamento

Fonte: Elaboração própria.

A tabela B-3 apresenta a distribuição da variável criada acompanhamento dos filhos.

Tabela B-3 – Variável Acompanhamento dos filhos

Categorias	Alunos	%
Baixo acompanhamento	20.256	11,2
Médio acompanhamento	50.352	27,9
Alto acompanhamento	67.912	37,7
Sem informação	41.716	23,2
Total	180.236	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

Construção da variável Incentivo aos estudos

Essa variável que representa o incentivo que os filhos recebem dos pais para estudar foi construída a partir das informações provenientes de três perguntas do questionário contextual da Prova Brasil: “Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?”, “Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola”, “Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?”. Cada pergunta corresponde há uma variável categórica de análise.

A pergunta “Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?” admite dois tipos de resposta por parte dos alunos:

A – Sim

B – Não

Cada resposta corresponde há uma categoria, a qual será adicionada mais uma categoria referente aos casos considerados sem informação. A tabela B-4 demonstra a distribuição dessa variável.

Tabela B-4 - Variável pais incentivam o estudo

Categorias	Alunos	%
Sim	137.096	74,8
Não	2.010	1,1
Sem informação	44.248	24,1
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

A pergunta “Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola” admite os seguintes tipos de resposta:

A – Sim

B - Não

A tabela B-5 apresenta a distribuição da variável correspondente a essa pergunta.

Tabela B-5 - Variável pais incentivam ao dever de casa

Categorias	Alunos	%
Sim	133.018	72,5
Não	7.196	4,0
Sem informação	43.140	23,5
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

A pergunta “Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?”, assim como as perguntas anteriores admite somente duas opções de resposta:

A – Sim

B - Não

A variável referente à esta pergunta apresenta a seguinte distribuição:

Tabela B-6 - Variável incentivo a ir à escola

Categorias	Alunos	%
Sim	137.707	75,1
Não	2.896	1,6
Sem informação	42.751	23,3
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

A modelo de criação da variável incentivo aos estudos utilizada nessa pesquisa seguiu os mesmo procedimentos de combinações e relacionamentos entre categorias utilizados na criação da variável acompanhamento aos filhos. Desse modo será demonstrado no quadro B-2 como exemplo, somente a construção da primeira categoria dessa variável.

Quadro B-2 - Exemplo da construção da variável incentivo aos estudos

	Variáveis			Variável criada
	Pais incentivam o estudo	Incentivo ao dever de casa	Incentivo a ir à escola	Incentivo aos estudos
Categoria	Sim	Sim	Sim	Alto incentivo

Fonte: Elaboração própria

A tabela B-7 demonstra a distribuição da variável criada Incentivo aos estudos.

Tabela B-7 - Variável incentivo aos estudos

Categorias	Alunos	%
Baixo incentivo	2.048	1,1
Médio incentivo	6.780	3,8
Alto incentivo	128.275	71,8
Sem informação	41.615	23,3
Total	178.718	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

Construção da variável Interesse por Língua Portuguesa

Essa variável pertencente ao grupo interesse pelo estudo representa o interesse dos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa. Foi construída a partir das respostas dos alunos às seguintes perguntas do questionário contextual: “Você gosta de estudar Língua Portuguesa?” e “ Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?”.

A primeira pergunta referente ao gosto por Língua Portuguesa admite dois tipos de resposta:

A – Sim

B – Não

A variável referente à essa pergunta é categórica e a tabela B-8 apresenta a sua distribuição.

Tabela B-8 - Variável gostar de estudar Língua Portuguesa

Categorias	Alunos	%
Sim	100.818	55,0
Não	37.671	20,5
Sem informação	44.865	24,5
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

A pergunta “ Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?” admite quatro tipos de resposta:

A – Sempre ou quase sempre

B – De vez em quando

C – Nunca ou quase nunca

D – O professor não passa o dever de casa

A tabela B-9 demonstra a distribuição da variável que representa essa pergunta.

Tabela B-9 - Variável fazer dever de Língua Portuguesa

Categorias	Alunos	%
Sempre ou quase sempre	79.722	43,5
De vez em quando	48.669	26,5
Nunca ou quase nunca	6.548	3,6
O professor não passa o dever de casa	4.150	2,3
Sem informação	44.265	24,1
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

Foram utilizados procedimentos estatísticos semelhantes ao da construção da variável acompanhamento dos filhos, desse modo será apresentado somente como exemplo a

construção da primeira categoria da variável interesse por Língua Portuguesa. O quadro B-3 apresenta esse exemplo.

Quadro B-3 - Exemplo da construção da primeira categoria da variável interesse por Língua Portuguesa

	Variável matriz		Variável criada
	Gostar de estudar Língua Portuguesa	Fazer dever de Língua Portuguesa	Interesse por Língua Portuguesa
Categoria	Sim	Sempre ou quase sempre	Alto interesse por Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria.

A tabela B-10 apresenta a distribuição da variável criada Interesse por Língua Portuguesa.

Tabela B-10 - Variável interesse por Língua Portuguesa

Categorias	Alunos	%
Baixo interesse por LP	21.096	12,1
Médio interesse por LP	47.380	27,2
Alto interesse por LP	63.781	36,6
Sem informação	42.183	24,1
Total	174.440	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

Construção da variável Interesse por Matemática

A construção da variável Interesse por Matemática seguiu os mesmos procedimentos da criação da variável Interesse por Língua Portuguesa, inclusive com as mesmas descrições de categorias. Os dados que serviram de referência para a criação dessa variável são provenientes das respostas dos alunos às seguintes perguntas: “Você gosta de estudar Matemática?” e “Você faz o dever de casa de Matemática?”. Como os procedimentos são os mesmos serão apresentadas somente as tabelas com a distribuição das variáveis que serviram de referência e a distribuição da variável criada.

Tabela B-11 - Variável gostar de estudar Matemática

Categorias	Alunos	%
Sim	87.068	47,5
Não	51.398	28,0
Sem informação	44.888	24,5
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

Tabela B-12 - Variável fazer dever de Matemática

Categorias	Alunos	%
Sempre ou quase sempre	78.613	42,9
De vez em quando	45.512	24,8
Nunca ou quase nunca	9.708	5,3
O professor não passa o dever de casa	3.304	1,8
Sem informação	46.217	25,2
Total	183.354	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

Tabela B-13 - Variável interesse por Matemática

Categorias	Alunos	%
Baixo interesse por MT	30.970	17,8
Médio interesse por MT	40.320	23,2
Alto interesse por MT	59.988	34,6
Sem informação	42.333	24,4
Total	173.611	100

Fonte: Dados Prova Brasil, 2013, elaboração própria

Apêndice C – Roteiros dos grupos focais e entrevista

Os roteiros dos grupos focais realizados com as meninas e os meninos que já haviam sofrido reprovação foram os mesmos. Com relação ao grupo de alunos aprovados houve acréscimo de mais alguns itens, principalmente no sentido de identificar a percepção destes com relação aos reprovados.

Roteiro grupos focais meninas e meninos reprovados

- 1– Causas da reprovação (Por que foram reprovados?).
- 2– Dinâmica da sala de aula, o dia a dia.

- 3- Dificuldade em compreender o professor (É difícil entender o que o professor está explicando?)
- 4 - Interesse pela matéria.
- 5 - A forma de trabalho do professor.
- 6 – Percepção em relação à Língua Portuguesa e Matemática (O que vocês acham de Português e Matemática?).
- 7- Relação entre vocês e os professores.
- 8 – A relação da família com o estudo de vocês (Os pais de vocês acompanham os estudos, conversam com vocês sobre a escola?).
- 4 – Consequências da reprovação.
- 10- Acompanhamento dos professores e direção da escola com vocês que já reprovaram.
- 11 - Discriminação em relação aos reprovados
- 12 - Expectativa em relação ao término do Ensino Fundamental.

Roteiro grupo focal alunos aprovados

- 1 – O que pensam sobre a reprovação.
- 2 – Ambiente da sala influencia e reprovação (Como o ambiente da sala, o dia a dia, influencia na reprovação?).
- 3 - Dinâmica da sala de aula, o dia a dia.
- 4 – Os reprovados atrapalham?
- 5 – Procedimentos com os reprovados (O que deveria ser feito com os reprovados?)
- 6 – Causas da reprovação (O que pode causar a reprovação?).
- 7 - A relação da família com o estudo de vocês (Os pais de vocês acompanham os estudos, conversam com vocês sobre a escola?).
- 8 - A forma de trabalho do professor (Como é a postura do professor?).
- 9 - Relação entre vocês e os professores.
- 10 - Percepção em relação à Língua Portuguesa e Matemática (O que vocês acham de Português e Matemática?).
- 11 – Percepção em relação aos reprovados (Como vocês veem os reprovados?).
- 12 – Principal diferença entre aprovados e reprovados.
- 13 – Percepção do preconceito dos professores com os reprovados.
- 14 – Expectativas em relação após o término do Ensino Fundamental.

Roteiro entrevista com o professor

- 1 – Descreva seu histórico profissional?
- 2 – Como é a sua rotina em sala de aula em um dia típico de trabalho? (O que faz quando entra em sala de aula?)
- 3 – Que ideia você possui da reprovação?
- 4 – Que estratégias de ensino aprendizagem você utiliza com mais frequência?
- 5 - Quais os critérios que você adota para selecionar os conteúdos que irá lecionar durante o ano?
- 6 – Na sua opinião qual a postura que você compreende que deva ser a ideal para um professor ao lecionar?
- 7 – Na sua opinião quais as principais dificuldades que os professores encontram no exercício da docência dentro da sala de aula?
- 8 - Como você avalia os alunos durante as aulas? (Qual é sua rotina de avaliação dos alunos durante suas aulas?)
- 9 - O que você pensa sobre os alunos reprovados que você leciona?
- 10 - Para você, quais as consequências da reprovação?
- 11 - Como você percebe a participação da família na vida escolar dos alunos?
- 12 - O que influencia um aluno para ele ser aprovado?
- 13 - O que influencia um aluno para ele vir a ser reprovado? (Causas da reprovação)
- 14 - Percepção do aluno em relação a você professor?

Apêndice D – Resultados dos modelos de regressão multinível

Tabela D-1 - Resultados dos modelos de regressão multinível

Variáveis	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig
Constante	- 1,42	0,24	0,00	- 1,88	0,15	0,00	- 1,37	0,25	0,00	- 1,12	0,32	0,00	- 1,13	0,32	0,00
NSE – aluno	- 0,21	0,81	0,00	- 0,21	0,81	0,00	- 0,20	0,82	0,00	- 0,21	0,81	0,00	- 0, 21	0,81	0,00
Masculino	0,60	1,83	0,00	0,51	1,66	0,00	0,51	1,66	0,00	0,52	1,69	0,00	0,52	1,69	0,00
Sexo sem informação	0,63	1,88	0,00	0,56	1,75	0,00	0,56	1,76	0,00	0,55	1,74	0,00	0,55	1,74	0,00
Pardo	0,16	1,17	0,00	0,14	1,15	0,00	0,14	1,15	0,00	0,14	1,15	0,00	0,14	1,15	0,00
Preto	0,46	1,58	0,00	0,44	1,55	0,00	0,43	1,54	0,00	0,42	1,52	0,00	0,42	1,52	0,00
Cor/Raça sem informação	0,36	1,43	0,00	0,31	1,36	0,00	0,28	1,33	0,00	0,27	1,30	0,00	0,27	1,30	0,00
Trabalha				0,49	1,64	0,00	0,48	1,62	0,00	0,47	1,61	0,00	0,48	1,61	0,00
Sem informação sobre trabalho				0,23	1,26	0,00	0,23	1,26	0,00	0,22	1,24	0,00	0,22	1,24	0,00
Entrou primeiro ano				0,41	1,51	0,00	0,40	1,49	0,00	0,40	1,50	0,00	0,41	1,50	0,00
Entrou após primeiro ano				0,69	2,00	0,00	0,66	1,94	0,00	0,67	1,95	0,00	0,67	1,94	0,00
Sem informação sobre entrada na escola				0,28	1,33	0,00	0,28	1,32	0,00	0,28	1,33	0,00	0,28	1,32	0,00
Escola pública e particular				0,59	1,80	0,00	0,58	1,79	0,00	0,58	1,78	0,00	0,58	1,78	0,00
Sem informação sobre o tipo de escola				0,67	1,96	0,00	0,66	1,93	0,00	0,64	1,90	0,00	0,64	1,90	0,00
Expectativa estudar e trabalhar				0,33	1,39	0,00	0,31	1,37	0,00	0,28	1,32	0,00	0,27	1,31	0,00
Expectativa trabalhar				1,12	3,06	0,00	1,04	2,83	0,00	0,89	2,43	0,00	0,89	2,43	0,00
Sem informação sobre expectativa				0,50	1,65	0,00	0,46	1,58	0,00	0,38	1,46	0,00	0,38	1,46	0,00

Continua na próxima página

Conclusão da tabela

Variáveis	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig	B	Exp (B)	Sig
Médio acompanhamento							- 0,10	0,90	0,00	- 0,04	0,95	0,03	- 0,04	0,96	0,04
Alto acompanhamento							- 0,37	0,69	0,00	- 0,23	0,79	0,00	- 0,23	0,79	0,00
Sem informação sobre acompanhamento							0,25	1,29	0,57	0,20	1,22	0,65	0,20	1,22	0,65
Médio incentivo							- 0,01	0,99	0,82	- 0,03	0,97	0,59	- 0,03	0,97	0,59
Alto incentivo							- 0,29	0,75	0,00	- 0,25	0,77	0,00	- 0,25	0,77	0,00
Sem informação sobre incentivo							0,64	1,90	0,26	0,75	2,13	0,20	0,75	2,12	0,19
Médio interesse em Língua Portuguesa										0,07	1,07	0,00	0,07	1,07	0,00
Alto interesse em Língua Portuguesa										0,00	0,99	0,73	0,00	0,99	0,80
Sem informação sobre interesse										0,08	1,09	0,64	0,08	1,09	0,64
Médio interesse em Matemática										- 0,31	0,73	0,00	- 0,31	0,73	0,00
Alto interesse em Matemática										- 0,61	0,54	0,00	- 0,60	0,54	0,00
Sem informação sobre interesse										- 0,07	0,93	0,61	- 0,08	0,92	0,60
MNSE - escola													0,05	1,05	0,00
Média Regularidade													- 0,07	0,93	0,03
Alta Regularidade													- 0,14	0,87	0,00
Média Formação													- 0,04	0,96	0,21
Alta Formação													- 0,03	0,97	0,38
Média Complexidade													0,12	1,12	0,00
Alta complexidade													0,15	1,16	0,00

Fonte: Dados INEP, 2013, elaboração própria.