

EXPECTATIVAS E PROJETOS DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Maria José Braga **Viana** – UFMG

Flavia Pereira **Xavier** – UFMG

Agência Financiadora: FAPEMIG/CAPES - Edital 13/2012

Resumo

O trabalho discute os fatores que estão associados às expectativas dos alunos do Ensino Médio de ingressar no Ensino Superior. Busca-se compreender as formas de presença da escola e da família na elaboração dos projetos de vida. A discussão se baseia nos dados coletados, por meio de questionários autoaplicados, dos alunos de uma escola pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foram realizados cruzamentos entre a variável resposta (se o aluno pretende cursar o Ensino Superior) e as variáveis relacionadas às características adscritivas dos alunos, à trajetória escolar, ao contexto familiar e escolar. A partir dos cruzamentos, foram selecionadas as variáveis que indicavam associação com a variável resposta e estimado um modelo de regressão logística que buscou analisar os fatores associados às expectativas dos alunos em cursar o ensino superior. Os achados indicaram que três características distinguem os alunos em termos de expectativas de continuidade de estudos: sexo, renda familiar e incentivo da família.

Palavras-chave: projetos de continuidade dos estudos, ensino médio, escola pública.

EXPECTATIVAS E PROJETOS DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central identificar e analisar projetos e expectativas de continuidade dos estudos de alunos do ensino médio de uma escola estadual de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Mais especificamente, busca-se compreender, por um lado, as formas de presença da escola e da família na elaboração desses projetos, por outro, as relações entre esses projetos e expectativas com as disposições temporais de futuro dos alunos investigados.

O interesse de investigar os referidos projetos se justifica sobretudo porque o período do ensino médio, cobrindo uma etapa da vida que coincide com a adolescência e a juventude¹, coincide com um momento de expectativas de *transição* (para a vida adulta, para o trabalho, para o ensino superior, para a vida matrimonial, etc). Nesse sentido, o ensino médio não seria apenas o momento de continuidade do ensino fundamental e de preparação para o ensino superior, mas também de elaboração de projetos fundamentais de transição para o futuro. Pressupomos que os alunos investigados sejam, em sua maioria, oriundos dos meios populares e, por isso, a produção desses projetos ocorra em condições materiais, sociais e culturais específicas.

Esse trabalho está inserido em um projeto de pesquisa mais amplo que se desenvolve em dois momentos. O primeiro, trabalha com dados de um questionário - aplicado a todos os alunos do ensino médio que estavam presentes em sala de aula no dia da aplicação do mesmo - e busca identificar elementos do cenário sociodemográfico e escolar dos alunos investigados, considerando os objetivos da pesquisa. Alguns dados extraídos do questionário serão objeto de análise nesse trabalho, como resultados parciais da pesquisa. O segundo momento, ainda a ser desenvolvido, terá como foco o aprofundamento em questões centrais da pesquisa, e será realizado por meio de grupos focais. Os resultados encontrados na primeira fase da pesquisa serão guia importante para o que será abordado de forma qualitativa nesses grupos.

¹ Embora o objeto dessa pesquisa faça fronteira com os estudos sobre *juventude*, não vamos nos debruçar sobre uma revisão de literatura sobre essa temática.

OBJETO DE ESTUDO: EIXOS TEMÁTICOS

Do ponto de vista teórico, a proposição da problemática mais geral e a análise dos dados se apoiam nos seguintes eixos temáticos: 1) na noção de “projeto” e no pressuposto da centralidade dos projetos de vida na faixa etária dos alunos do ensino médio; 2) na relação dos alunos com o tempo futuro/disposições temporais de futuro; 3) nos estudos sobre as relações entre a escola e as famílias populares; 4) na experiência/trajetória e desempenho escolares dos jovens investigados no ensino médio.

1.1.A construção de projetos e expectativas de continuidade dos estudos e os diferentes tipos de relação com o tempo futuro

O período do ensino médio cobre uma etapa da vida que coincide com a adolescência e com a juventude². Essa faixa etária coincide com expectativas de *transição* (para a vida adulta, para o trabalho, para o ensino superior, para vida matrimonial, etc). “A nível das representações continuam a persistir normatividades etárias, isto é, idades consideradas ideais para se darem determinados “passos” ao longo do curso de vida” (PAIS, 2009, p.381).³ Nesse sentido, o ensino médio não seria o momento apenas de continuidade do ensino fundamental e de preparação para o ensino superior, mas também de elaboração de projetos fundamentais de transição para o futuro. Essas transições podem se constituir em de “ritos de passagem” – quando marcadoras pela transição para a vida adulta - ou, conforme Pais (2009), em algumas circunstâncias, em “ritos de impasse”. Nesse caso, o autor afirma que “são mais fluidos e descontínuos os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases da vida” (p. 373).

Para abordar a elaboração de projetos de futuro por parte dos alunos do ensino médio (em geral e da escola pública que pesquisamos, em particular), assim como as expectativas em relação ao futuro, entendemos ser pertinente discutir o tema da relação do sujeito com o tempo, mais especificamente, com o futuro. O estudo da constituição

² Embora o objeto dessa pesquisa faça fronteira com os estudos sobre *juventude*, não vamos nos debruçar sobre uma revisão de literatura sobre essa problemática.

³ Esse autor contrapõe a essa normatividade o fenômeno dos “ritos de impasse”, com base em pesquisas empíricas realizadas por ele próprio, sobretudo em Portugal. Ritos de impasse, diferentemente dos “ritos de passagem”, corresponde a uma “anormatividade” na transição para a vida adulta, propiciada sobretudo por dificuldades da ordem, por exemplo, do emprego e do mercado matrimonial (PAIS, 2009).

de tipos de relação com o tempo será apoiada, nesse texto, em Mercure (1995), Leccardi (2005) e Charlot (1999). Mercure (1995) aponta que

[...] numerosas contribuições científicas nos ensinam que o estudo das diversas maneiras de tomar consciência do tempo contribui muito para a compreensão de certos fenômenos sociais, precisamente porque esquemas temporais, formas de simbolização do tempo, concepções e atitudes particulares em relação ao tempo, podem ter implicações mais ou menos diretas sobre os diversos modos de atividades (MERCURE, 1995, p. 15).

A noção de “horizonte temporal”, portanto, se apresenta como pertinente para a compreensão do problema colocado. “O campo de projetos, de planificações, de previsões e de visões antecipadas, de expectativas e esperanças”, constitui, segundo o autor, o cenário básico dessa noção (MERCURE, p. 20-21).

O autor, com base em pesquisa empírica, concluiu que, dentre as perspectivas dominantes de futuro, destacam-se a de conservação e a de conquista. A “perspectiva de conquista”, que destacamos por supor que ela está na base da formulação de projetos (VIANA, 2007), caracteriza-se pelos seguintes traços: 1) uma intenção de ultrapassar as condições do presente; 2) uma concepção de futuro mais como o produto das próprias ações, do que como uma reação a pressões exteriores; 3) uma extensão dos horizontes temporais de futuro; 4) um certo controle do presente.

Leccardi (2005), por sua vez, desenvolve uma reflexão sobre a relação com o tempo que, em alguns aspectos, se aproxima da de Mercure (1995). A reflexão dessa autora foca nos dois temas que se seguem. Em primeiro lugar, em tipos de relação com o futuro, individual e coletiva, que predominam na modernidade, contextualizando-os historicamente numa “primeira modernidade” e numa “modernidade contemporânea”. Para essa análise, a autora não distingue clivagens sociais, étnicas e de gênero; apenas aponta a existência de seu impacto na individualização das biografias, de uma maneira mais universal. Em segundo lugar, a autora focaliza as novas tendências de temporalização para os jovens.

Para o que se discute nesse trabalho, recortamos alguns elementos dessa análise sobre os processos modernos e contemporâneos de socialização, no contexto dos quais se produziram/produzem modos de se conceber e vivenciar o tempo, ou seja, modelos de orientações temporais sociais.

Tradicionalmente, nas sociedades ocidentais, na modernidade, a repressão dos impulsos hedonísticos estava na base dos processos modernos de socialização (LECCARDI, 2005, p.2). A preparação dos jovens para a vida adulta pressupunha um

horizonte temporal estendido (capacidade de autocontrole, de disciplina no uso do tempo, etc.), que pode conceder “diferimento das recompensas” para um tempo vindouro. A relação com o futuro apresenta(va), então, as características que se seguem. Em primeiro lugar, como balizamento para o agir individual e coletivo, constituindo-se norte para um projeto de vida e uma “definição de si”; em segundo lugar, tornando-se o centro das ações dos homens depende inteiramente da ação dos sujeitos, controlável e planificável - predominando uma concepção laica de tempo/futuro; finalmente, o futuro concebido como espaço de construção de “um projeto de vida”, a perspectiva biográfica, que pressupõe um horizonte temporal distendido. Nesse contexto, emerge a possibilidade de “autonomia do indivíduo”, uma vez que o futuro se coloca à sua disposição como espaço de experimentação (p.5). Um projeto coletivo – vinculado à liberdade, à democracia, à igualdade, ao bem-estar econômico - aparecem como condições básicas e como norte dos projetos individuais (LECCARDI,2005, p. 7).

Na contemporaneidade (a partir de fins do sec XX), aparece um componente de incerteza: os imediatismos, assim como as “vivências contingentes”, tendem a dominar o cenário. Torna-se pouco sensato pensar/investir em projetos de longo prazo e, mais ainda, adiar satisfações. Produz-se, assim, um “horizonte temporal comprimido”, a vida se estruturando mais em torno do presente. Surgem novas formas de “temporalização”, uma delas, básica, sendo a de “pulverização da experiência de tempo”. Não há um *continuum* temporal; “os intervalos de tempo dispõem-se um ao lado do outro e não em uma progressão lógica” (BAUMAN apud LECCARDI, 2005). Além disso, o horizonte de futuro passa a ser construído no contexto de riscos. O tempo presente passa a ser o referente central para o indivíduo singular e coletivo.

Esse tempo “fragmentado em episódios” tende a apagar a idéia de projeto e, conseqüentemente, surgem novas formas de construções biográficas. A figura do “nômade” é utilizada por Melucci (1998) como metáfora das biografias contemporâneas, caracterizadas como tendência à experimentação, à provisoriedade, diferentemente de biografias construídas em torno de metas.

Hoje, segundo a autora, um percurso previsível para o ingresso na vida adulta constitui exceção. Identifica-se uma ausência de etapas tradicionais, previsíveis, normativas: conclusão dos estudos, inserção no trabalho, independência de moradia, casamento, filhos. Assiste-se a uma “desinstitucionalização” da vida, ou seja, as instituições estão presentes na biografias, mas deixaram de ser base da “continuidade biográfica”. Uma ilustração desse fenômeno pode ser vista em relação aos estudos

universitários: os jovens podem “interrompê-los, retomá-los e depois concluí-los, sem que a aquisição de credenciais educacionais superiores represente uma verdadeira `reviravolta` no plano biográfico” (LECCARDI, 2005, p. 9).

Outros resultados de pesquisa, ainda segundo Leccardi, mostram que, apesar do quadro acima descrito, percebe-se diferenciações nas atitudes de autodeterminação nas escolhas e utilização de estratégias pelos sujeitos, conforme o impacto das clivagens sociais, étnicas e de gênero. Assim, mesmo que o futuro se configure como incerto, inseguro, contingente, há casos de não absolutização do presente imediato e onde se identifica uma “habilidade de manter uma direção ou trajetória, a despeito da impossibilidade de prever seu destino final” (p.9). Alguns jovens lidam positivamente com a imprevisibilidade, embora estes constituam uma parcela “culturalmente dominante” deles, minoritária. Esse controle sobre o tempo significa antes de tudo uma “vontade” de atingir objetivos, que pressupõe a posse de determinados recursos culturais, sociais e econômicos (p. 9). A maioria dos jovens que têm um futuro fora de controle e um “presente estendido” como referência principal - um presente “sem fascínio” -, elabora projetos de curto ou curtíssimo prazo. Esses projetos curtos constituem uma terceira via “entre a capacidade especial de gestão da complexidade (...) e a referência exclusiva ao presente daqueles que não conseguem construir reações adequadas diante do crescimento da indeterminação do futuro” (LECCARDI, 2005, p. 10).

Charlot (1999), analisando dados empíricos de sua investigação sobre a “relação com o saber” de jovens de liceus populares na França, oferece contribuições importantes para a discussão que aqui se trava. Para alguns dos jovens investigados existe um “curso normal do tempo”, uma rotina da vida, uma sucessão cronológica do tempo: “se é criança, tenta-se aproveitar a juventude e, ao mesmo tempo, vence nos estudos; obtém-se diplomas, encontra-se um trabalho; casa-se, tem-se filhos” (p. 56). Esses jovens inscrevem seus projetos no tempo longo de uma “vida normal”, que inclui a geração dos próprios filhos. No entanto, essa “vida normal” não está assegurada para os jovens das camadas populares. Para eles, o curso da construção da vida, no tempo, pode ser perturbado e, muitas vezes, interrompido, para melhor ou para pior; a vida pode “balançar” em função de um episódio – ligado, seja à família, ao trabalho, à escola, à religião, à droga -, a partir do qual há um “antes” e um “depois”. O tempo da vida pode ser atravessado por rupturas que desorganizam o curso normal da vida.

Outra possibilidade de se compreender a elaboração de projetos e expectativas de futuro é por meio da noção de disposição que, de alguma forma, está presente, a nosso ver, nas análises acima (MERCURE, 1995; LECCARDI, 2005; CHARLOT, 1999). Sobretudo a noção de disposições de futuro. Isso porque esses estudos consideram que “esquemas temporais, formas de simbolização do tempo, concepções e atitudes particulares em relação ao tempo” são o produto das condições de existência, sobretudo, dos processos de socialização vividos pelos sujeitos. Lahire (2004) define disposição como o produto incorporado de uma socialização, de um “passado que se sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duráveis de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser” (p. 74). Essa noção, se utilizada como instrumento teórico de análise, exige que se leve em consideração o passado incorporado dos atores individuais (p.21) nas práticas sociais, assim como nas atitudes observados. No caso dessa investigação, nas expectativas e projetos de futuro dos jovens investigados, que ajudaria na interpretação/demonstração da prova empírica de se “estar disposto” (Lahire, 2004, p.19) para a elaboração de projetos de continuidade dos estudos. Assim, as práticas socializadoras, sobretudo as familiares, constituiriam o *locus* de constituição das disposições/atitudes em relação ao futuro.

1.2.As relações entre as famílias populares e a escola e a construção de projetos

Assiste-se nos dias atuais a emergência de um novo fenômeno social, de forte visibilidade: o do apelo de aproximação e parceria entre a escola e a família. Pode-se afirmar a existência de um consenso social, acerca da necessidade dessa aproximação. Esses apelos constituem tendências, não só brasileiras, mas também mundiais. “No mundo inteiro têm sido criadas campanhas, projetos e mesmo cursos de preparação dos pais, visando intensificar e aprimorar a interação destes com a escola e a escolarização dos filhos” (NOGUEIRA, 2006). O que estaria produzindo, no mundo contemporâneo, a necessidade e a busca dessa parceria?

Credita-se uma razão mais de fundo às transformações que estão ocorrendo, ao mesmo tempo, na família e na escola, que implicam em metamorfoses *da relação* entre essas duas instituições. No que tange à escola, uma explicação para essa busca de aproximação estaria na tentativa de superação dos problemas de desempenho, de comportamento, de absenteísmo e repetência escolares -, no limite, do abandono/evasão da escola -, problemas que estariam mais presentes na escolarização dos alunos dos

meios populares. “Pesquisas vem demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos”, afirma Nogueira (2006). A escola demandaria da família que ela acompanhasse a escolarização do filho – sobretudo no monitoramento do dever de casa e que ela estivesse presente na escola. No entanto, afirma Nogueira (2006), no Brasil ainda faltam estudos e evidências empíricas suficientes para se afirmar que a redução de taxas de evasão e repetência seria uma consequência do envolvimento parental na escola (p. 157). Diogo (2012, por sua vez,) indaga se haveria um impacto real do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos. De fato, as pesquisas o apontam, a “parceria”, a “cooperação” entre a escola e família são muitas vezes permeadas de conflitos e tensões. A falta de sintonia é mais acentuada com as famílias populares, uma vez que elas são menos equipadas, sobretudo de recursos culturais, para dialogar com a escola (BOURDIEU, 1998). Assim, a relação entre famílias populares e escola tem sido tensa, contraditória, “armadilhada” (SILVA, 2003), apesar da demanda bilateral de parceria.

Assim, as famílias dos meios populares tenderiam a investir menos na escolarização dos filhos, reconhecendo que são reduzidas suas chances de êxito escolar, assim como de mobilidade social ascendente via escola, dada a ausência de capital cultural como herança a transmitir para os filhos. Estes últimos podem sofrer, ainda, consequências desfavoráveis em sua escolarização pelo fato de serem socializados em modos de socialização conflitantes com os da escola (THIN, 2006).

Um fenômeno que tem sido investigado por um número significativo de pesquisadores brasileiros (teses e dissertações) e estrangeiros a partir de meados dos anos 90 do século passado é o da longevidade escolar em famílias populares, estatisticamente atípico. Esses estudos têm apontado as diferenças secundárias entre famílias com características materiais semelhantes (LAHIRE, 1997) como fatores explicativos desse fenômeno. Entre essas diferenças estariam as formas diferenciadas de práticas socializadoras familiares, que poderiam (des)favorecer, para os filhos, a produção de disposições facilitadoras de uma boa performance escolar – disposições de autonomia, de disciplina, por exemplo (THIN, 2006, 2011; VIANA, 2006)). Disposições de futuro com horizonte ampliado estariam na base, entre outras, da produção de expectativas de continuidade dos estudos ao final do ensino médio.

2. METODOLOGIA

2.1.Dados

O presente trabalho discute os fatores que estão associados às expectativas dos alunos do Ensino Médio de ingressar no Ensino Superior. A discussão se baseia nos dados coletados, por meio de questionários autoaplicados, dos alunos de uma escola pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Trata-se de uma escola pública estadual, estabelecimento tradicional e que atualmente atende cerca de 1.300 alunos. Oferece as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, sendo que este é oferecido nos turnos matutino e noturno.

O questionário é autoaplicado e composto por 34 questões, nas quais são investigadas as características sociodemográficas dos alunos, sua trajetória escolar e sua expectativa de conclusão do Ensino Médio e de ingresso no Ensino Superior. Responderam ao questionário os alunos que estavam presentes no dia da aplicação do instrumento. Os dias para aplicação foram previamente combinados com a direção da escola que comunicou aos professores que cederam um horário para tal. O tempo médio gasto pelos alunos para preenchimento do questionário foi cerca de 18 minutos.

A Tabela A1 do Apêndice apresenta uma síntese da população alvo da pesquisa. A aplicação ocorreu em todas as turmas do Ensino Médio da escola (14 turmas) nos meses de maio, agosto e outubro de 2014. Destaca-se que a escola vem paulatinamente adotando a política de “diuturnização” do Ensino Médio. Em 2014, havia apenas uma turma da 2ª série e uma turma da 3ª série no noturno.

Vale ressaltar que 370 alunos responderam ao questionário, o que corresponde a cerca de 75% do total de alunos que constavam nas listas de presença fornecidas pela direção da escola. Já em maio, como mencionado pela própria direção, muitos alunos já estavam infrequentes. É muito provável que a variação de perfis entre os alunos tenha sido afetada. Não é possível tratar as informações coletadas como um retrato da expectativa dos jovens matriculados nesta escola em ingressar no Ensino Superior, mas como um retrato das expectativas dos jovens que estão frequentando o Ensino Médio nesta escola em ingressar no Ensino Superior. Na verdade, pode-se ter um viés de seleção, uma vez que os alunos infrequentes podem possuir características sociodemográficas e culturais distintas dos alunos que permaneceram frequentes. Mas este viés é comum nas pesquisas em que as amostras não são domiciliares.

Dos alunos listados nas folhas de presença 225 (46%) eram do sexo masculino e 264 (54%) do sexo feminino, distribuição que segue o mesmo padrão da distribuição

das matrículas no Ensino Médio por gênero contabilizadas pelo Censo Escolar⁴. Já entre os respondentes 156 (42,2%) são do sexo masculino e 212 (57,3%) do sexo feminino.

2.2. Variáveis

A variável de interesse neste trabalho é a expectativa do aluno em cursar o Ensino Superior. Esta é uma variável binária: (0) o aluno não pretende fazer o curso superior e (1) o aluno pretende fazer o curso superior.

São consideradas como características adscritivas dos alunos o sexo e a cor. A cor/raça dos alunos segue o padrão de autodeclaração e originalmente a questão possuía as seguintes opções de respostas: (1) Branco; (2) Preto; (3) Pardo; (4) Amarelo (origem oriental); (5) Indígena ou; (6) Não deseja declarar. Apenas 18 alunos assinalaram uma das três últimas categorias. Portanto, para as análises multivariadas, foram considerados apenas os alunos que se autodeclararam brancos e negros (pretos e pardos).

Considerou-se como variáveis do contexto familiar: a escolaridade dos pais, a renda familiar, a importância dada pela família ao Ensino Superior e a percepção do aluno sobre as condições financeiras da família para ajudá-lo a cursar o Ensino Superior. Para os propósitos desse artigo, a escolaridade do pai e da mãe do aluno foi tratada como um indicador de capital cultural. A operacionalização desse indicador foi realizada por meio de análise fatorial das duas variáveis de escolaridade (HAIR, 2009). O fator resultante da análise explica 67,85% da variação total. Para tornar o fator mais interpretável a escala original em desvios-padrão foi agrupada em três categorias: mais baixo, médio e mais alto. O agrupamento foi realizado por meio da análise de *cluster* pelo método de agrupamento não hierárquico designado *k-means*. O *cluster*, nesse caso, equivale a um conjunto de perfis de capital cultural no qual cada perfil está mais próximo ao centroide que define o *cluster* do que dos centroides de quaisquer outros *clusters* (PESTANA; GAGEIRO, 2005; HAIR, 2009).

A renda familiar é tratada em faixas de salário mínimo, fixados no salário de 2014, ano da aplicação dos questionários: até 2 salários mínimos, mais de 2 a 5 salários mínimos e mais de 5 salários mínimos.

A percepção do aluno sobre as condições econômicas da família é tratada como uma variável binária, embora a questão tivesse quatro categorias originalmente: (1)

⁴ A partir dos microdados do Censo Escolar de 2013, calculou-se a proporção das matrículas no Ensino Médio por sexo dos alunos. 46% dos matriculados são meninos e 54%, meninas. Os microdados do Censo Escolar 2013 estão disponíveis para download em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>.

podem facilmente me ajudar; (2) podem me ajudar, mas com algum sacrifício; (3) não podem me ajudar ou; (4) eu tenho que trabalhar para ajudar minha família. As opções 1 e 2 foram recodificadas numa única categoria, assim como também foram agrupadas as categorias 3 e 4. Isso ocorreu em função da baixa frequência de respondentes, principalmente, nas categorias 1 e 2.

A questão sobre a importância dada pela família ao Ensino Superior foi aplicada com três categorias: (1) Sim, (2) Não ou (3) Não se fala desse assunto na minha família. As categorias 2 e 3 foram agrupadas devido à baixa frequência de alunos que assinalaram estas opções de resposta. Assim, a questão foi tratada como uma variável binária.

A trajetória do aluno foi mensurada pela questão relativa à rede de ensino que o aluno estudou durante o Ensino Fundamental e pela reprovação do aluno (no Ensino Fundamental e/ou Médio).

Como contexto da escola foram consideradas duas variáveis: se os colegas do aluno pretendem fazer o curso superior e se os professores encorajam o aluno a cursar o ensino superior. Ambas são binárias.

Em uma etapa preliminar outras variáveis foram consideradas, tais como, se o aluno trabalha, a ocupação dos pais, número de irmãos, rede de ensino em que estudou no Ensino Fundamental, dentre outras. Essa variáveis apresentaram baixa variação de respostas. Como se trata de um estudo de caso, a população investigada possui características bastante semelhantes, tornando algumas variáveis pouco discriminantes, mesmo que elas usualmente possam distinguir bem alguns grupos sociais em pesquisas com grandes amostras.

2.3.Procedimentos de análise

Foram realizados cruzamentos entre a variável resposta (se o aluno pretende cursar o Ensino Superior) e as variáveis destacadas na seção anterior. Foi realizado também o Teste do Qui-quadrado para independência (X^2) para cada cruzamento. O teste avalia se existe uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis categóricas. A hipótese nula é de que as variáveis não estão associadas, em outras palavras, são independentes. Ressalta-se que o teste não foi realizado para os pares de variáveis que possuíam frequência esperada por células menor que 5. Alternativamente, para as situações em que este pressuposto do teste do Qui-quadrado foi violado, o Teste

Exato de Fisher foi calculado⁵. O Teste de Fisher se aplica às tabelas 2X2, para os casos em que os pressupostos do Teste do Qui-quadrado foram violados.

A partir dos cruzamentos, foram selecionadas as variáveis que indicavam associação com a variável resposta e estimado um modelo de regressão logística (MENARD, 2001) que buscou analisar os fatores associados às expectativas dos alunos em cursar o ensino superior.

3. RESULTADOS

A tabela 1 mostra a distribuição dos alunos segundo as expectativas de cursar o Ensino Superior pelas variáveis de características adscritivas, do contexto familiar, trajetória escolar e do contexto escolar. Para cada cruzamento também é reportado o coeficiente do Teste do Qui-quadrado e sua respectiva significância ou a significância do Teste Exato de Fisher. Valores da significância (sig.) inferiores a 0,05 são considerados estatisticamente significativos, indicando associação entre cada variável e a expectativa do aluno em cursar o Ensino Superior.

Considerando as características adscritivas analisadas, 92,6% das meninas e 78,1% dos meninos pretendem fazer um curso superior. A relação entre o sexo e as expectativas foi significativa pelo teste do qui-quadrado.

Observando a distribuição por cor dos alunos, 91,1% dos alunos brancos e 84,9% dos negros pretendem ingressar na universidade. Entretanto, essa diferença na distribuição não é estatisticamente significativa, ou seja, para a população analisada não há associação entre cor e pretensão de ingresso no Ensino Superior. Isso ocorre pela homogeneidade dos alunos da escola quanto ao quesito cor.

Considerando as variáveis relacionadas ao contexto da família dos alunos, observa-se que, embora a maioria dos alunos pretendam cursar o Ensino Superior, estes estão mais concentrados dentre aquelas famílias que possuem capital cultural mais alto, renda mais alta, que considera importante que o aluno curse o Ensino Superior e aquelas que possuem condições econômicas para ajudar o aluno a cursar o Ensino Superior. Os resultados dos testes indicam que cada uma das variáveis possuem uma relação estatisticamente significativa com as expectativas dos alunos.

⁵ São pressupostos do Teste do Qui-quadrado: 1) os dados são selecionados aleatoriamente; 2) todas as frequências esperadas são maiores do que ou igual a 1 e; 3) não mais de 20% das frequências esperadas são inferiores a 5. Nas tabelas de contingência 2 x 2, os valores esperados menores que 5 e amostras pequenas podem afetar a aproximação da distribuição, Qui-Quadrado da estatística do teste fazendo com que a mesma não seja suficientemente boa.

Não foi possível calcular nem o Qui-quadrado nem o Teste Exato de Fisher para o cruzamento entre rede de ensino e expectativa do aluno. Isso ocorreu porque o perfil dos alunos é muito semelhante. Não há casos de alunos que disseram não pretender cursar o Ensino Superior e que tenham feito parte do Ensino Fundamental na rede pública e parte na rede privada. Pela distribuição percentual é possível ver uma diferença entre aqueles que disseram que estudaram na rede pública e aqueles que estudaram todo o Ensino Fundamental na rede privada. Mas como nenhum teste de associação pôde ser calculado, como explicitado na seção 2.3, empiricamente não podemos afirmar que essa diferença é significativa, ou seja, que haja uma associação entre as variáveis.

Para o cruzamento entre reprovação e expectativa, a distribuição dos percentuais indicam que os alunos que nunca reprovaram são aqueles também que mais disseram que pretendem cursar o Ensino Superior (88,6%). Contudo, o Teste Exato de Fisher não foi significativo, indicando que, para a população estudada, não podemos afirmar que as variáveis estejam associadas.

Considerando o contexto da escola, para o cruzamento da variável “Se os colegas do aluno pretendem fazer o curso superior” com a expectativa do aluno observa-se que 90,7% dos alunos que disseram que os colegas pretendem ingressar na universidade também o desejam. Embora a distribuição indique uma diferença das expectativas entre alunos cujos colegas pretendem ingressar no Ensino Superior, não há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis. Isso ocorre porque há poucos alunos que disseram que os colegas pretendem fazer o curso superior, mas que eles não pretendem. Assim, não é possível dizer se as diferenças observadas são estatisticamente significativas.

Do mesmo modo, para o cruzamento entre as variáveis “Os professores encorajam o aluno a cursar o ensino superior” e expectativas de cursar o Ensino Superior, o teste não foi estatisticamente significativo. Ou seja, pelo conjunto de dados disponíveis não foi possível identificar uma associação entre as variáveis.

Como ressaltado, o teste do qui-quadrado é muito sensível ao tamanho da amostra e à frequência esperada de casos em cada célula da tabela cruzada. Muitas células apresentaram poucos casos (inferior a cinco). Isso ocorre porque a população pesquisada apresenta certa homogeneidade: são alunos de uma mesma escola, de uma mesma etapa de ensino e que estavam frequentando a escola. Portanto, associações entre

variáveis que seriam verificados com uma amostra com maior variabilidade, não são identificadas com a população da pesquisa.

Por fim, vale destacar que embora um teste não tenha sido produzido (o cruzamento entre rede de ensino e expectativa do aluno) e outros não tenham sido significativos, a distribuição das variáveis está na direção esperada com base nos estudos em sociologia da educação (PORTES, 1993; PIOTTO, 2007). Alunos cujas famílias possuem capital cultural e renda mais elevados, cujos pais podem ajudá-los economicamente a cursar a universidade, que consideram importante cursar a universidade, alunos que estudaram integralmente ou parte do Ensino Fundamental na rede privada, que nunca foram reprovados, que seus colegas pretendem ingressar no Ensino Superior e que têm professores que os incentivam a fazer um curso superior, as meninas e os brancos são aqueles alunos mais prováveis de terem expectativas de continuidade de estudos após o Ensino Médio. São os suspeitos habituais.

Tabela 1 – Distribuição das variáveis de características adscritivas, contexto familiar, trajetória e contexto escolar por expectativa de cursar o Ensino Superior

			Não pretende cursar o ES	Pretende Cursar o ES
Características adscritivas	Sexo	Masculino	21,9%	78,1%
		Feminino	7,4%	92,6%
			$\chi^2 = 15,528$ (sig. 0,000)	
Cor	Cor	Negros	14,3%	85,7%
		Branco	9,1%	90,9%
			$\chi^2 = 1,583$ (sig. 0,208)	
Contexto familiar	Capital Cultural	Mais baixo	20,0%	80,0%
		Médio	10,8%	89,2%
		Mais alto	8,6%	91,4%
				$\chi^2 = 6,73$ (sig. 0,035)
Renda familiar	Renda familiar	Até 2 SM	17,3%	82,7%
		Mais de 2 a 5 SM	13,7%	86,3%
		Mais de 5 SM	3,2%	96,8%
			$\chi^2 = 7,36$ (sig. 0,025)	
Como aluno considera as condições econômicas dos seus pais para ajudá-lo a cursar o ensino superior	Como aluno considera as condições econômicas dos seus pais para ajudá-lo a cursar o ensino superior	Não podem ajudar	26,7%	73,3%
		Podem ajudar	10,5%	89,5%
			$\chi^2 = 11,259$ (sig. 0,001)	
Se a família considera importante cursar o ensino superior	Se a família considera importante cursar o ensino superior	Não	68,8%	31,3%
		Sim	10,7%	89,3%
Trajetória	Rede em que cursou a maior parte do Ensino Fundamental	Sempre em escola pública	15,2%	84,8%
		Sempre em escola particular	11,1%	88,9%
		Iniciou em escola pública e mudou para a particular	0,0%	100,0%
		Iniciou em escola particular e mudou para a pública	0,0%	100,0%
				**
Reprovação	Reprovação	Não	11,4%	88,6%
		Sim	18,8%	81,3%
			Sig. Teste Exato de Fisher = 0,293*	
Contexto escolar	Se os colegas do aluno pretendem fazer o curso superior	Não	25,0%	75,0%
		Sim	9,3%	90,7%
				Sig. Teste Exato de Fisher = 0,184*
Os professores encorajam o aluno a cursar o ensino superior	Os professores encorajam o aluno a cursar o ensino superior	Não	16,9%	83,1%
		Sim	12,2%	87,8%
			$\chi^2 = 0,978$ (sig. 0,323)	

Fonte:

Elaboração própria.

* 1 célula (25,0%) possui frequência esperada inferior a 5. Nesse caso, o Teste Exato de Fisher foi calculado. ** 4 células (50,0%) possuem frequência esperada inferior a 5.

As variáveis que constam na tabela 1 que apresentaram associação com as expectativas dos alunos em cursar o Ensino Superior foram selecionadas para a etapa de análise multivariada. Nesta estimou-se um modelo de regressão logística binária. A tabela 2 apresenta os resultados do modelo.

As variáveis referentes ao capital cultural e à percepção do aluno quanto às condições econômicas dos seus pais para ajudá-los a cursar o Ensino Superior não são estatisticamente significativas. Em outras palavras, na população analisada estas variáveis não afetam as chances de um aluno pretender cursar o Ensino Superior. Ressalta-se que isso não significa que, em amostras maiores e com maior variabilidade este padrão seria o mesmo. Este resultado apenas quer dizer que estas características não discriminam muito bem a população analisada.

Por outro lado, observa-se que as meninas possuem quase 5 vezes mais chances de pretenderem cursar o Ensino Superior, quando comparadas aos meninos, independentemente de outras características. Os alunos cujas famílias possuem renda maior que 5 salários mínimos têm 4 vezes mais chances de pretenderem cursar o Ensino Superior, quando comparados aos alunos cujas famílias têm renda inferior a 5 salários mínimos. Por fim, os alunos cujas famílias consideram importante o Ensino Superior, têm 16 vezes mais chances de pretenderem ingressar na universidade, quando comparados aos alunos que não recebem este tipo de incentivo das suas famílias.

Tabela 2 – Coeficientes da Regressão Logística

Variáveis	B	Sig.	Razão de chances
Sexo (1=feminino)	1,573	,000	4,822
Capital Cultural médio*	,575	,144	1,777
Capital Cultural mais alto*	,794	,161	2,212
Mais de 5 salários mínimos**	1,405	,067	4,078
Condições econômicas dos seus pais para ajudá-lo a cursar o ensino superior (1=podem ajudar)	,505	,243	1,656
Se a família considera importante cursar o ensino superior (1=sim)	2,795	,000	16,364
Constante	-2,342	,001	

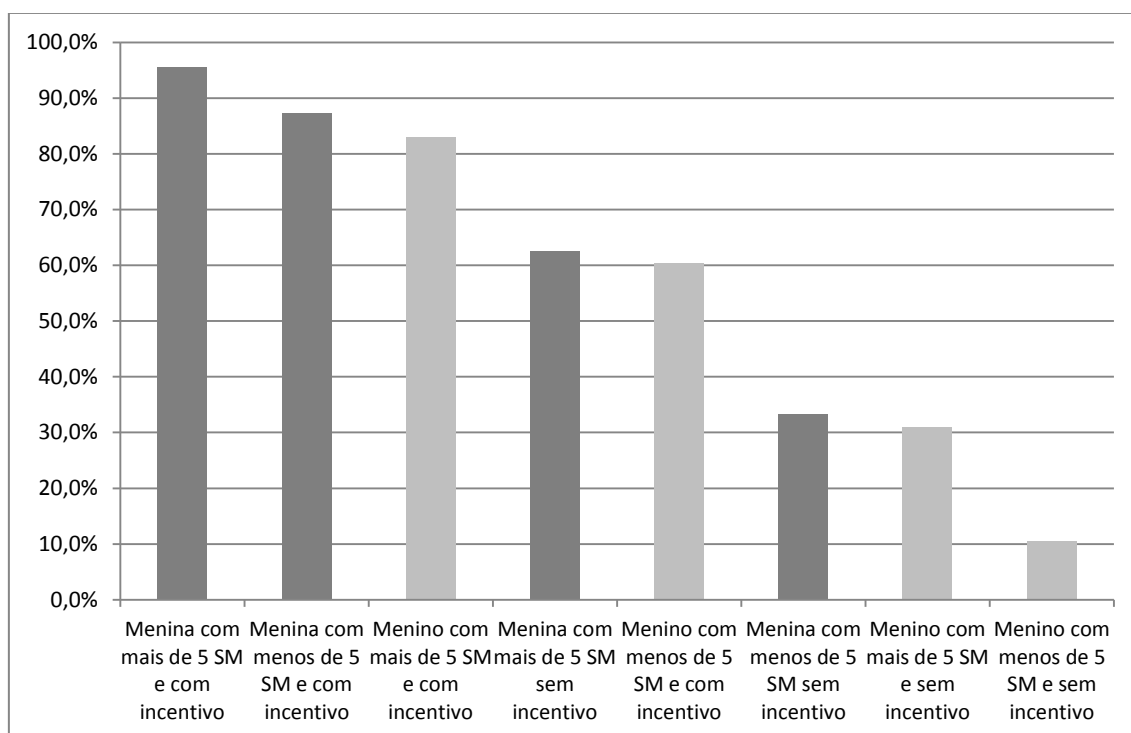
N = 345
Pseudo R2 = 0,211

Fonte: Elaboração própria.

* Grupo de referência: capital cultural mais baixo. **Grupo de referência: Até 5 salários mínimos.

Para tornar estes efeitos mais interpretáveis, o Gráfico 1 mostra as chances de alguns perfis dos alunos de pretender cursar o Ensino Superior. Observa-se que as meninas cujas famílias têm renda superior a 5 salários e recebem incentivo da família (considera importante cursar o Ensino Superior) é o grupo com maior vantagem. Opostamente, o grupo em maior desvantagem é composto por meninos cujas famílias têm renda inferior a 5 salários mínimos e não recebem incentivo das suas famílias.

Gráfico 1 – Chances das expectativas de cursar o Ensino Superior de perfis de alunos



Fonte: Elaboração própria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, apontamos sumariamente os pontos que se seguem.

Em primeiro lugar, encontramos três características dos alunos e suas famílias que ajudam a explicar a construção de projetos de continuidade dos estudos: sexo, renda familiar e incentivo da família. Devemos ressaltar que estas características serviram para discriminar a população estudada, dado que em diversos traços ela é muito homogênea, essencialmente porque todos são alunos de uma mesma escola e da mesma etapa de ensino.

Em segundo lugar, no contexto da família dos alunos, observa-se que, embora a maioria dos alunos pretenda cursar o Ensino Superior, aqueles cujas famílias possuem

renda mais alta e consideram importante que o filho curse o Ensino Superior são mais prováveis de elaborarem projetos de escolarização prolongada. Os estudos no campo da Sociologia da Educação já apontam de forma consistente esta relação, sobretudo aqueles que abordam o fenômeno da longevidade/sucesso escolar em meios populares (Portes, 1993; Piotto, 2007). Os recursos econômicos são condições importantes para a realização educacional, mas não suficientes. Também os recursos não-pecuniários são essenciais. Os resultados mostram que os alunos, cujas famílias consideram importante que eles cursem o Ensino Superior, têm 16 vezes mais chances de desejarem ingressar na universidade, quando comparados aos colegas que não recebem este tipo de incentivo das suas famílias.

Em terceiro lugar, ressaltamos a questão de gênero. As meninas, como os estudos educacionais têm revelado (CARVALHO, 2003), possuem uma vida escolar mais longa. Entretanto, essa longevidade não significa que não haja um padrão definido das escolhas pelo curso superior. Ao contrário, elas tendem a escolher cursos que as prepararão para ocupações socialmente menos valorizadas. Foge do escopo desta pesquisa analisar esta questão, embora ela seja importante.

Por fim, os resultados encontrados nesta fase da pesquisa serão explorados numa etapa posterior na qual serão realizados grupos focais com os alunos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: P. BOURDIEU, *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 39-64.
- CHARLOT, B. Qu'est-ce que est important pour eux? Qu'est-ce qu'ils attendent? Le rapport au temps. In: *Le rapport au savoir en milieu populaire – Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos, 1999, p. 47-63.
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, Jun. 2003.
- DIOGO, Ana Matias. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Sociologia da Educação – Revista Luso-Brasileira*, 2012, p.166-188.
- HAIR, J. F et al. *Análise multivariada de dados*. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, v. 18, p. 371-381, 2009.
- PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 401-424, 2008.

- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo, Editora Ática, 1997.
- LECCARDI, Carmen. Porum novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo social*, vol. 17, n.2, p. 35-57, nov. 2005.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 1997, n. 5/6, p. 5-14.
- MENARD, S. W. *Applied Logistic Regression Analysis*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2001. (Quantitative applications in the social sciences: no. 106).
- MERCURE, Daniel. *Les temporalités sociales*. Paris: Éditions L’Harmattan, 1995.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*. 2006, p. 155-169.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Família (relação família e escola) In: ANDRADE, Dalila, DUARTE, Adriana Cancelli, FRAGA, Lívia. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente* (verbete), 2010.
- PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. 4ª ed. Lisboa: Silabo, 2005.
- PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes de camadas populares em uma universidade pública*. São Paulo, 2007. Tese de doutorado - USP.
- PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte, 1993. Dissertação de Mestrado - UFMG.
- SETTON, Maria da Graça J. A particularidade do processo de socialização no mundo contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005a
- SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento, 2003.
- STOER, Stephen R, SILVA, Pedro (Orgs.). *Escola-família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 32, 2006, p. 211 – 225.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose – Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.
- VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, jan./abr, p.107-125, 2006.

APÊNDICE

TABELA A1 – Síntese da população alvo da pesquisa

Turma	Turno	Data de aplicação	Alunos na lista de presença	Número de alunos do sexo masculino	Número de alunos do sexo feminino	Alunos presentes	Número de alunos do sexo masculino*	Número de alunos do sexo feminino*	Percentual de respondentes
105	Matutino	21/08/2014	40	14	26	25	9	16	62,5
106	Matutino	21/08/2014	43	15	28	39	11	28	90,7
113	Matutino	21/08/2014	38	22	16	29	15	14	76,3
114	Matutino	21/08/2014	43	19	24	29	12	17	67,4
205	Noturno	13/05/2014	38	19	19	24	11	13	63,2
215	Matutino	21/08/2014	34	20	14	26	13	13	76,5
217	Matutino	21/08/2014	31	14	17	27	12	15	87,1
219	Matutino	21/08/2014	40	15	25	33	12	21	82,5
220	Matutino	21/08/2014	34	13	21	22	9	12	64,7
301	Matutino	03/10/2014	29	14	15	20	7	13	69,0
302	Matutino	03/10/2014	29	13	16	26	11	14	89,7
306	Noturno	13/05/2014	34	16	18	26	12	14	76,5
307	Matutino	03/10/2014	28	15	13	23	10	13	82,1
321	Matutino	03/10/2014	28	16	12	21	12	9	75,0
			489	225	264	370	156	212	75,7

Fonte: Elaboração própria.

* Um aluno da turma 220 e um aluno da turma 302 não informaram o sexo.

** (Número de respondentes/Número de alunos na lista de presença) x 100.