

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO



Dissertação de Mestrado

O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na ilha do Sal - Cabo Verde

Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda

Pelotas, 2016.

Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda

O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na ilha do Sal - Cabo Verde

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2016.

Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda

O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na ilha do Sal - Cabo Verde

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa – Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem.

Data da defesa:

29 de fevereiro de 2016

Banca avaliadora:

Prof.^a Dr.^a Magda Floriana Damiani (UFPel) (Orientadora)
Doutora em Educação pela University of London – Inglaterra

Prof. Dr. João Felisberto Fernandes Semedo (UNI - CV)
Doutor em Educação pela Universidade de Lisboa – Portugal

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito (UFPel)
Doutor em Educação pela Universidade of Wisconsin – Madison – Estados Unidos

Prof.^a Dr.^a Silvia Nara Siqueira Pinheiro (UFPel)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Agradecimentos

Um trabalho não é fruto somente do esforço pessoal, mas de todas as condições sócio-culturais que favorecem o nosso bem estar. Portanto, agradeço primeiramente a Deus por toda a graça que tem derramado em minha vida e ter permitido a conclusão deste trabalho na sua santa paz.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio e pela paciência relativa ao fato de eu estar longe de casa.

Ao meu namorado, pelo amor, companheirismo e pela atenção dada ao meu trabalho.

Aos amigos que sempre me acompanharam nessa caminhada, ajudando nas horas de necessidade.

Ao grupo de pesquisa Educação e Teoria Histórico-Cultural do PPGE/ UFPel, pelos ricos aprendizados, pelo amadurecimento profissional, pelas leituras e revisões. Agradeço principalmente pelo apoio, pela preciosa amizade e pelos longos plantões vigotskianos.

Agradeço imensamente à Escola Secundária Olavo Moniz, pela extrema gentileza em aceitar participar da pesquisa, disponibilizando-me todos os dados necessários, e pelo atendimento prestado.

Aos pais, alunos e encarregados de educação, que participaram desta pesquisa, não me ocorrem palavras para agradecer minha gratidão pela solicitude e amabilidade com que fui tratada.

Aos professores que compõem a banca da avaliação da dissertação, meu muito obrigado pela disponibilidade e pelo conhecimento compartilhado. Agradeço, em particular, ao professor João Felisberto, pela atenção dada ao meu trabalho.

À querida professora Clause Piana, pelo auxílio nas análises estatísticas, sempre com muita disposição, boa vontade e carinho.

Por fim, agradeço principalmente à minha querida orientadora Magda Damiani, por tudo o que fez por mim durante todo esse tempo. Não cabem palavras em minha boca, apenas lágrimas de gratidão em meus olhos para descrever o quão grata me sinto pelo amor, pela dedicação, competência e paciência para nos ajudar a crescer no aprendizado.

A todos, meu muito obrigada!

*“A frase ‘a pessoa se fez sozinha’ não existe, carece de veracidade. **Todos nós somos feitos por outras milhares de pessoas.** Cada ser que fez algo de bom para nós, ou nos disse algumas palavras de conforto ou aprovação, influenciou em nossa personalidade e nossos atos. É por isso que elas se transformam em parte de qualquer sucesso nosso”.*

George Matthew Adams, escritor.

Resumo

MIRANDA, Célia Artemisa Gomes Rodrigues. **O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na ilha do Sal - Cabo Verde**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

O fracasso escolar tem sido amplamente discutido em diversos países, tentando solucionar o problema das altas taxas de repetência e evasão nas escolas. Entretanto, o problema ainda persiste, necessitando de mais pesquisas que ajudem a elucidá-lo e a nele intervir, em diferentes contextos. Frente a isso, este trabalho teve por objetivo ampliar a compreensão sobre o fracasso escolar (definido como ao menos uma reprovação ao longo de toda a escolarização e não evasão) e do sucesso escolar (ausência de reprovação e evasão) por meio de duas etapas. Primeiramente, tentou-se identificar os fatores associados ao fracasso escolar de alunos do último ano de estudos de uma escola secundária da ilha do Sal – Cabo Verde – (etapa quantitativa) e, em seguida, identificar e analisar os fatores associados ao sucesso escolar de um grupo de alunos com fatores de risco para o fracasso escolar, que nunca apresentaram repetência ou evasão (etapa qualitativa). O estudo quantitativo foi realizado com todos os alunos que se encontravam matriculados no penúltimo ano de estudos do Ensino Secundário em 2014/15 e que transitaram para o 12º ano de estudos no ano letivo seguinte, totalizando 166 alunos. Para as análises estatísticas dos fatores associados ao fracasso escolar, foram utilizadas as seguintes variáveis independentes: sexo, local de nascimento, área de estudo, renda familiar, quarto individual, casa própria, número de moradores na residência, escolaridade da mãe e do encarregado de educação e ocupação do encarregado de educação. Para a pesquisa qualitativa, foram feitas entrevistas individuais com seis alunos que não tinham nenhuma reprovação ao longo de toda a sua escolarização, filhos de mães analfabetas e de baixa renda familiar. Também foram entrevistados os encarregados de educação desses alunos (mães ou outras pessoas), seus professores e o diretor da escola. Os resultados da análise multivariada (regressão de Poisson) apontaram que ser do sexo masculino, não ter quarto individual, ter renda familiar de 3 a 6 salários mínimos, pertencer à área Humanística (como opção de estudos) e ter nascido nas ilhas de São Nicolau, Brava e Fogo, eram fatores de risco para o insucesso escolar. Por meio da pesquisa qualitativa, foi possível verificar que o apoio familiar, juntamente com a vontade dos alunos de alcançar uma melhor posição socioeconômica do que aquela em que se encontravam e poder retribuir à mãe e aos familiares o investimento em sua escolarização contribuíram para que esses seis sujeitos tenham alcançado o sucesso escolar.

Palavra chave: Fracasso escolar; Sucesso improvável; Fatores de risco; Cabo Verde; Ensino Secundário; Teoria Histórico-cultural; Vontade.

Abstract

MIRANDA, Célia Artemisa Gomes Rodrigues. **The school failure/success in secondary education on Sal Island - Cape Verde**. 2016. 145F. Dissertation (Master of Education) – Post Graduation Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

School failure has been widely discussed in several countries, trying to solve the problem of high rates of repetition and dropout in schools. However the problem still persists, requiring more research to help elucidate it and intervene in it in different contexts. Faced with this, this study, organized in two steps, aimed to broaden the understanding of school failure (defined as, at least, one episode of failure and/or drop out) and school success (absence of failure and/or dropout). First, we have identified the factors associated with school failure in students attending the last year of a secondary school in Sal island - Cape Verde (quantitative step); then we have identified and analyzed the factors associated with school success in a group of students with risk factors for school failure (qualitative step) but who had never failed. The quantitative study was conducted with all students who were enrolled in the penultimate year of secondary school studies in 2014/15 and carried over the 12th year in the following school year, totaling 166 students. For statistical analysis of factors associated with school failure, the following independent variables were used: sex, place of birth, field of study, family income, own bedroom, home ownership, number of residents at home, mother's schooling and schooling and occupation of the person who was responsible for the student's education. For qualitative research, individual interviews were carried out with six students that had no failure or drop out throughout their schooling, although presenting the following risk factors for it: illiterate mothers and low income. Interviews were also carried out with the person responsible of education of these students (if not their mothers), their teachers and the school principal. The results of a multivariate analysis (Poisson regression) showed that being male, not having a bedroom for him/herself, belonging to a family whose income varied from 3 to 6 minimum wages, belonging to the Humanistic area (in terms of studies' option) and being born in the islands of São Nicolau Brava and Fogo, were risk factors for school failure. Through the qualitative research, was possible to verify that family support, along with the willingness of the students to achieve a better socioeconomic position than that in which they were, and to be able to return to the mother and family the investment in their education, contributed to make such students well succeeded in school.

Keyword: School failure; Unlikely success; Risk factors; Cape Verde; secondary school; History-cultural theory; Will.

Lista de figuras

Figura 1: Modelo dinâmico das causas do insucesso escolar.....	24
Figura 2: Quadro com os níveis e indicadores associados ao fracasso escolar.	24
Figura 3: Alunos matriculados no sistema de ensino de Cabo Verde.	29
Figura 4: Relação dos trabalhos revisados, por tema e autor.	33
Figura 5: Quadro com os tópicos abordados nas entrevistas.....	54
Figura 6: Relação entre RR e OR para a incidência do desfecho.	58
Figura 7: Quadro com o resumo da metodologia empregada neste estudo.....	60
Figura 8: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por sexo.....	61
Figura 9: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por áreas de estudo.....	62
Figura 10: Quadro com categorização das profissões.	64
Figura 11: Quadro com perfil geral dos alunos participantes dos estudos de caso..	81

Lista de tabelas

Tabela 1: Número de alunos matriculados e reprovados no Ensino Secundário público (geral e técnico).	30
Tabela 2: Distribuição das frequências do local de nascimento dos sujeitos da pesquisa.....	62
Tabela 3: Dados sobre a renda familiar dos sujeitos da pesquisa.....	63
Tabela 4: Dados sobre o nível de escolaridade das(os) mães/encarregados de educação dos sujeitos da pesquisa.....	65
Tabela 5: Frequências cruzadas entre as variáveis preditoras e o desfecho.	66
Tabela 6: Associação entre as variáveis analisadas e reprovação nos sujeitos estudados.....	68
Tabela 7: Resultados da 1ª etapa da regressão de Poisson.	69
Tabela 8: Resultados da 2ª etapa da regressão de Poisson bivariada, fatores dicotomizados.	70
Tabela 9: Resultados da análise de regressão de Poisson multivariada, modelo final ajustado.....	72

Lista de abreviaturas e siglas

ESOM – Escola Secundária Olavo Moniz

FICASE - Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar

INE- Instituto Nacional de Estatística

MED- Ministério da Educação e Desporto

ONU- Organização das Nações Unidas

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura.

Sumário

1	Introdução	12
1.1	Objetivos, origem e justificativa do estudo	14
2	Referencial teórico	18
2.1	Entendendo o fracasso escolar	18
2.1.1	História e definição do fracasso escolar	18
2.1.2	Teorias explicativas do fracasso escolar	20
2.2	A situação do sistema educacional de Cabo Verde	28
2.3	O que dizem os estudos sobre os fatores de risco para o fracasso escolar?	31
2.3.1	Trabalhos cabo-verdianos	32
2.3.2	Trabalhos brasileiros e portugueses	36
2.4	Sucesso escolar improvável	38
3	Metodologia	46
3.1	Abordagem metodológica geral	46
3.2	Contexto da pesquisa	47
3.3	Etapas da pesquisa: sujeitos e instrumentos de coleta de dados	49
3.3.1	Primeira etapa: pesquisa quantitativa	49
3.3.2	Segunda etapa: pesquisa qualitativa	51
3.4	Análise dos dados	55
4	Resultados	61
4.1	Análise da pesquisa quantitativa	61
4.1.1	Perfil geral dos sujeitos da pesquisa	61
4.1.2	Fatores associados ao fracasso escolar, identificados por meio do teste de Qui-quadrado	66
4.1.3	Fatores associados ao fracasso escolar identificados pela Regressão de Poisson	68
4.2	Análise da pesquisa qualitativa	77

4.2.1 Perfil e trajetória escolar dos alunos.....	78
4.2.1.1 Pedro - <i>“Não foi fácil chegar até aqui”</i>	83
4.2.1.2 Amanda - <i>“E se eu não estudar? O que terei na vida?”</i>	85
4.2.1.3 Luana - <i>“Até ainda eu estudo por teimosia da minha parte”</i>	87
4.2.1.4 Paula - <i>“Eles interferem tipo... para me motivar a estudar mais”</i>	89
4.2.1.5 Bruna - <i>“Sonho em tirar o meu curso, colocar a minha mãe lá em cima do palco, no dia da finalista”</i>	90
4.2.1.6 Márcia - <i>“Desde pequena, tenho essa consciência de que tenho que estudar para ter uma vida melhor”</i>	92
4.2.2 Discussão dos dados	93
4.2.2.1 Influência dos fatores familiares para o sucesso escolar	93
4.2.2.2 Motivos dos sujeitos para o sucesso escolar	102
5 Conclusões	109
Referências	114
Apêndices	129
Apêndice A – Autorização para a pesquisa.....	130
Apêndice B – Variáveis das fichas de matrícula.....	131
Apêndice C – Guião das entrevistas	132
Apêndice D – Questionários aplicados aos alunos	134
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido dos alunos.....	136
Apêndice F – Termo de esclarecimento livre e esclarecido dos pais	138
Apêndice G – Termo de esclarecimento livre e esclarecido dos professores e diretor da escola.....	140
Anexos	142
Anexo A – Organograma do Sistema Educativo cabo-verdiano 2000/2001.....	143

1 Introdução

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar alguns fatores envolvidos no fracasso¹ e no sucesso escolar entre alunos de uma escola secundária da pequena Ilha do Sal, do arquipélago de Cabo Verde, da qual a pesquisadora é originária.

Cabo Verde está localizado na costa ocidental africana, com pouco mais de 492 mil habitantes, segundo o Censo de 2010 (Instituto Nacional de Estatística — INE, 2010). Composto por 10 ilhas, o arquipélago tem como língua oficial o português e o crioulo como língua materna.

Após a independência da coroa portuguesa, em 1975, Cabo Verde começou a realizar grandes investimentos para a formação de recursos humanos, especialmente na área da educação, apostando no desenvolvimento do país (RAMOS, 2010). A educação é um fator fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, sendo um direito que deve ser garantido a todos os cidadãos, conforme o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (Organização Das Nações Unidas — ONU, 2009). No entanto, muito ainda se tem a fazer em Cabo Verde para que a educação chegue a todos os cidadãos.

Um dos grandes desafios para a Educação, em muitos países – entre os quais estão Cabo Verde e também o Brasil – seria superar as altas taxas de analfabetismo bem como de fracasso escolar que afetam seus sistemas de ensino, de modo a possibilitar que todos consigam atingir o nível de educação básica preconizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO (2014).

O fracasso escolar continua sendo um tema candente nos dias atuais (UNESCO, 2014). Apesar dos estudos que se têm realizado, há mais de meio século, o problema persiste em muitos países (KOVACS, 2004) inclusive em Cabo Verde.

¹ Ao longo do trabalho, adotaremos os termos insucesso escolar e fracasso escolar como sinônimos, O primeiro é mais usado na literatura portuguesa e cabo-verdiana e o segundo é mais frequente na literatura brasileira.

O insucesso escolar pode ser imputado a alunos que ou se evadiram da escola ou não atingiram os objetivos mínimos requeridos para concluir, com êxito, uma etapa da sua escolaridade, sendo, nestes casos, reprovados. O insucesso é um problema que tem grande impacto na vida escolar dos alunos, afetando inclusive sua relação com a escola (LIBÓRIO, 1999). Além disso, pesquisas têm revelado que alunos, multirrepetentes acabam se evadindo do sistema de ensino (FARIA, 2011; GOMES, 2004; HANFF, 2007). Somadas às consequências negativas para os alunos e para as famílias, como baixa autoestima, estigma, expectativas escolares negativas, entre outras (LIBÓRIO, 1999), o insucesso escolar também gera prejuízos para o Estado, na medida em que aumenta o tempo de permanência dos alunos no sistema de ensino, aumentando as despesas públicas destinadas à Educação. Por exemplo, em Cabo Verde, um aluno no Ensino Secundário², representava em 2009, um custo unitário de 45.731 escudos para o Estado, o que corresponde a 17,7% do PIB por habitante (MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e DESPORTO – MED, 2011).

Apesar dos investimentos com a educação, poucos alunos chegam ao Ensino Superior em Cabo Verde, completando apenas o Ensino Secundário, quando não somente o Primário, como consequência da repetência ou evasão. A pirâmide educacional brasileira, evidenciada por Anísio Teixeira, no final da década de 1950 (TEIXEIRA, 1964), mostrando o declínio das matrículas ao longo das séries, também é, atualmente, constatada, no sistema de ensino cabo-verdiano, sendo mais evidente no Ensino Secundário, em que, dos 13.800 alunos matriculados no 7º ano, em 2007/2008, somente 5.159 (37,4%) matricularam-se, no 12º ano, em 2011/12. É claro que esses dados não revelam a percentagem de alunos que pediram transferência para outros países, ou para o Ensino Técnico, mas o fato é que os dados são alarmantes e precisam ser encarados com cuidado. Soma-se a esses fatores a taxa de reprovação do Ensino Secundário, que é superior a 20%, excetuando o 10º e o 11º anos, em que as taxas são um pouco mais baixas (MIRANDA e MATTOS, 2014).

² O sistema educativo de Cabo Verde é constituído pelos níveis de ensino Básico, Secundário e Superior, além de modalidades destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais. A estrutura geral do sistema de ensino posso ser consultado no Anexo A.

Com base nos dados acima discutidos, nota-se que o sistema de ensino cabo-verdiano ainda é muito excludente: de acordo com o Decreto-lei nº 41/2003, de 27 de outubro, que regula as condições de acesso ao e permanência no Ensino Secundário, os alunos podem perder o direito à escolarização no sistema público por fatores como idade, número de reprovações e disciplina, evitando assim que a distorção série/idade ultrapasse dois anos. Um aluno somente pode ingressar no Ensino Secundário público, após concluir o Ensino Básico, se não tiver idade superior a 15 anos, podendo permanecer nele até a idade limite de 21 anos. Além do mais, o aluno só pode ter duas reprovações ao longo do Ensino Secundário, desde que não sejam no mesmo ciclo de estudos, caso contrário, perde o direito ao sistema escolar público. Também, se o aluno tiver algum processo disciplinar grave, a partir do 9º ano, não conseguirá se matricular nos anos seguintes. Tudo isso acaba elevando as taxas de evasão no sistema escolar do país, restringindo as oportunidades de continuidade dos estudos, mesmo no ensino particular. A percentagem de abandono no Ensino Secundário é preocupante, chegando a 7,4%, enquanto que a taxa de reprovação alcançou os 24,7%, no ano letivo 2012/2013 (MED, 2013). Na ilha do Sal, a taxa de abandono foi ainda mais inquietante: 10,7%, uma das maiores do país.

Os dados acima apresentados mostram o contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa e espelham sua razão de ser.

1.1 Objetivos, origem e justificativa do estudo

Para a realização da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos principais:

- a) identificar os fatores associados ao fracasso escolar em alunos do 12º ano da Escola Secundária Olavo Moniz (Ilha do Sal/Cabo Verde);
- b) identificar e analisar os fatores associados ao sucesso escolar de um pequeno grupo de alunos dessa escola que apresentavam fatores de risco para o insucesso escolar, mas que nunca foram reprovados ou evadiram da escola.

Esses objetivos seguem as ideias de Ferraro (1999, 2004), que critica os estudos que se limitam a analisar dados “macrosociais”, em larga escala, e ressalta a necessidade de se realizarem estudos voltados ao nível “microsocial”, isto é,

analisando a escola ou a voz dos alunos, para auxiliar na compreensão do insucesso escolar. Identificar os fatores que se associam tanto ao insucesso quanto ao sucesso escolares é tarefa relevante para projetar medidas que ajudem a superar o primeiro e promover o segundo.

Enveredar pelo tema do fracasso escolar, já muito pesquisado, pode ser perigoso, pois se corre o risco de ser repetitivo ou de pouco contribuir para a produção do conhecimento sobre o assunto. No entanto, acredita-se que, como o fenômeno permanece atual e evidente, tanto em Cabo Verde, como em outros países, como o Brasil, sem solução aparente, é importante que continue sendo investigado de modo que novos olhares possam ser lançados sobre o insucesso escolar no sentido de construir conhecimentos capazes de auxiliar no enfrentamento desse problema. Na perspectiva de Lüdke e André (1986, p.5), “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

A pesquisa surge da preocupação da mestranda, enquanto profissional da educação, no que tange à situação dos muitos alunos que acabam por abandonar a escolarização, antes de concluir o 12º ano de escolaridade, seja pela perda do direito ao ensino público (causada por reprovações), seja pela evasão voluntária. Como foi revelado no Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-Estar (QUIBB) de Cabo Verde, em 2006, 65,5% dos alunos de 6 a 17 anos que abandonaram o sistema de ensino, simplesmente decidiram parar de estudar, enquanto 27,9% se evadiram por necessitarem trabalhar para contribuírem com o orçamento doméstico, bem como para auxiliar nas tarefas da casa e cuidar dos irmãos (INE – Instituto Nacional de Estatísticas, 2007).

Os conhecimentos produzidos sobre a temática do fracasso escolar em Cabo Verde ainda são incipientes, de acordo com a revisão efetuada para embasar este estudo. As investigações de Afonso (2002), Moura (2009) bem como a de Faustino, Rosabal e Borges (2006) trazem um bom panorama da situação do ensino em Cabo Verde, apresentando algumas conclusões importantes, que serão apresentadas em outro capítulo desta dissertação. Contudo, as pesquisas encontradas, fazem referência, principalmente, à ilha de Santiago, onde reside a maior parte da população, havendo necessidade de outros estudos, que atinjam as demais ilhas.

Assim, esta investigação pretende contribuir para o debate e avanço do conhecimento sobre o (in)sucesso escolar em Cabo Verde, especificamente, no Ensino Secundário da Ilha do Sal, visando oferecer subsídios para futuras políticas educacionais.

A principal motivação para a realização deste projeto partiu do caso particular de um aluno, conhecido da pesquisadora, que apresentava alguns fatores de risco para o insucesso escolar³ – como situação socioeconômica desfavorável, residência em bairros pobres dos grandes centros urbanos e zona rural e baixa escolaridade dos pais (apenas o Ensino Básico), apontados por Afonso (2002) e Moura (2009) – mas que, mesmo assim, conseguiu obter excelência escolar, ao longo de sua trajetória estudantil na Escola Secundária Olavo Moniz, situada na Ilha do Sal. Embora morando em uma casa de latão e reboco, situada numa zona periférica da cidade, com saneamento básico precário, sem energia elétrica, dividindo o quarto com mais quatro pessoas, sendo filho de uma trabalhadora não-qualificada (vendedora ambulante de verduras), esse aluno sempre obteve notas excelentes, participando inclusive do Quadro de Honra da escola⁴, por diversas vezes. O caso desse aluno despertou interesse por apresentar potencial para explicar o sucesso escolar improvável conquistado por pequenos grupos nas instituições escolares.

Estruturalmente, este trabalho encontra-se dividido em cinco tópicos: esta introdução, em que se apresentaram seus objetivos e as justificativas para sua execução, seguida pelo Capítulo 1 intitulado Referencial teórico, em que se discute o fracasso escolar incluindo suas diferentes concepções, as teorias que o explicam, desenvolvidas ao longo da história da educação, bem como o modo como se manifesta, atualmente, em Cabo Verde. No capítulo 2, continua-se com o referencial teórico que embasou a pesquisa, trazendo uma revisão das pesquisas sobre o fracasso escolar realizadas nesse país, no Brasil e em Portugal. Nesse mesmo capítulo também são apresentadas discussões atinentes às áreas da sociologia da educação e da psicologia da educação que deram suporte à interpretação dos dados coletados na investigação. Os procedimentos metodológicos das duas partes

³ Fatores de risco baseados em estudos cabo-verdianos.

⁴ Para participar do Quadro de Honra da escola, o aluno deve ter média das notas do ano letivo acima de 17 pontos (numa escala de 0 a 20), nenhuma disciplina com nota inferior a 14 pontos e comportamento muito bom (levando também em consideração o número de faltas sem justificativas).

da pesquisa – quantitativa e qualitativa – estão descritos no capítulo 3. No capítulo 4 , são apresentados os resultados dessas duas partes, separadamente. Seguem as considerações finais e as referências utilizadas na elaboração deste trabalho.

2 Referencial teórico

Este capítulo inicia com uma discussão acerca do fracasso escolar (histórico, definições e teorias explicativas). Logo após, incluem-se informações sobre o sistema educacional de Cabo Verde, seguido de um panorama das pesquisas que enfocaram o fracasso escolar. Ao final, discutem-se os fatores associados ao sucesso escolar improvável em alunos que apresentam fatores de risco para um desempenho escolar pobre.

2.1 Entendendo o fracasso escolar

Este item inicia abordando, brevemente, a história e as diferentes definições de fracasso escolar, passando depois a apresentar as teorias explicativas relativas a esse conceito.

2.1.1 História e definição do fracasso escolar

O fracasso escolar começou a ser tema dos debates educacionais a partir do crescimento da participação da classe trabalhadora na sociedade, que lutava por acesso à escola, do século XIX ao século XX. Assim, antes da primeira metade do século XX, não fazia sentido falar em fracasso escolar (CHARLOT, 2007).

A educação, durante a maior parte da história da humanidade, foi um assunto de âmbito privado e só passou a ser de âmbito público a partir do século XVIII. Com as ideias do Iluminismo e da Revolução Francesa, que ofereceram as bases sociopolíticas, teóricas e práticas para a consolidação de um sistema de instrução pública, essas ideias viriam a se espalhar, depois, pelo mundo (LOPES, 2008; LUZURIAGA, 1959).

Segundo estudo de Benavente (1990, p.721), não existe unanimidade semântica para o termo, sendo o insucesso escolar expresso como “(...) reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso (...)”. Ainda, Benavente (1990, p.721) conclui que

[...] o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador, etc.); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, combate, a frente do combate, a batalha do) e de natureza médica (sintoma de, prevenir, eliminar, detectar).

O termo fracasso tem carregado uma conotação negativa, sugerindo falta de êxito, perda, desastre, insucesso, enquanto que o sucesso tem apresentado uma conotação positiva, sugerindo bom resultado, triunfo ou êxito atingido (BENAVENTE, 1990). Na prática, o termo fracasso parece remeter a um déficit pessoal do aluno, além de transmitir a ideia de que o fracassado não progrediu em nada em sua vida, sendo responsabilizando pelo fracasso, mesmo que isso não corresponda à realidade (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

A definição do termo não é tarefa fácil, como revela Mendonça (2006), após extensa revisão da literatura, chegando à conclusão de que não há uma uniformidade nele, que varia conforme o contexto educativo em que é utilizado e ao valor que lhe atribuem. Como salienta Pires (1987, p.11), “não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocarmos: insucesso em relação a quê? – em relação ao aluno ou em relação à escola?”. Marchesi e Pérez (2004) observam que o problema na definição do fracasso escolar deve-se ao fato de que o seu significado e alcance modificam-se ao longo do tempo. Existe dificuldade em estabelecer os conhecimentos escolares básicos, exigidos pela sociedade em determinado período, já que os limites do que se considera fracasso escolar são cambiantes e relativos (MARCHESI; PÉREZ, 2004). Completar a escolaridade obrigatória (que em Cabo Verde, por exemplo, era apenas até a 4ª classe a partir de 1964⁵), antigamente, era o suficiente para se estar em situação⁶ de sucesso escolar. Atualmente, nesse país, terminar o 12º ano de escolaridade é insuficiente para as necessidades e conhecimentos exigidos pela sociedade, até mesmo para conseguir integração no mercado de trabalho formal. O direito à obtenção do certificado relativo ao término do ensino obrigatório tem-se estendido para níveis de escolaridade cada vez maiores. Desse modo, os alunos que eram

⁵ A partir do Decreto 45.908, de Setembro de 1964, o ensino primário de 4 anos, passa a ser obrigatório (AFONSO, 2002).

⁶ Compartilhamos a ideia, defendida por Charlot (UNESCO, 2007, p.38) de que “o sucesso ou o fracasso escolar não é uma coisa, um fato que acontece, mas uma situação construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno e, ainda, de um conjunto de relações”.

considerados bem sucedidos, há alguns anos atrás, hoje podem ser considerados em situação de fracasso.

Na definição de Marchesi e Pérez (2004, p. 18), o fracasso escolar refere-se

[...] àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para desempenhar-se de forma satisfatória na vida social e profissional ou prosseguir seus estudos.

Com base na definição destes autores, pode-se pensar que o fracasso escolar se expressa, atualmente, em termos de baixo rendimento e ausência de certificação escolar ao término do ensino obrigatório. A mesma concepção é referenciada pelo informe da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE (KOVACS, 2004), quando aponta a ocorrência do fracasso escolar

- quando os alunos não alcançam um nível mínimo de conhecimento durante o ensino obrigatório;
- quando os alunos abandonam ou terminam a educação sem o título correspondente;
- quando os alunos, por não terem adquirido certos conhecimentos e habilidades básicas na escola, sentem dificuldade em se integrar na vida produtiva.

Nesta pesquisa, o fracasso escolar foi definido a partir da existência de reprovação na história escolar do aluno.

2.1.2 Teorias explicativas do fracasso escolar

Para se entender o processo do fracasso escolar e contribuir para a produção do conhecimento sobre o tema, hoje, é importante fazer uma retrospectiva histórica, procurando entender como foi abordado tal fenômeno em diferentes momentos. A revisão aqui apresentada leva em consideração as pesquisas realizadas no Brasil, por haver, neste país, uma vasta literatura sobre o tema.

A partir do momento em que o fracasso escolar começa a manifestar-se, no sistema de ensino brasileiro, e o olhar educacional se volta para o problema, teorias explicativas de diferentes perspectivas foram formuladas, ao longo da história da educação, procurando explicar os fatores que influenciam os altos índices de reprovação e evasão. A intensa produção sobre o fracasso escolar apresentou, ao

longo dos anos, continuidades e rupturas teórico-metodológicos, com avanços e retrocessos (PATTO, 1990; ANGELUCCI et al., 2004). De 1930 até 1980, as explicações para o fracasso escolar eram voltadas, principalmente, para as características individuais dos alunos e suas famílias (GUALTIERI; LUGLI, 2012), mas, a partir dos anos 80, a escola passou a ser o centro das investigações. A seguir, apresentam-se as diferentes teorias explicativas do fracasso escolar que foram sendo desenvolvidas desde o aparecimento da preocupação com o rendimento escolar dos estudantes.

Com as ideias liberais da Escola Nova, no início da década de 30, a busca por uma sociedade mais justa e igualitária levou à formulação do princípio de que o critério mais adequado para a diferenciação entre os bem e os mal sucedidos na escolar seria a medida das suas aptidões naturais (“dons”) (PATTO, 1990) – **Teoria do “dom”**. Os melhores e os mais capazes continuariam os estudos, não em função de critérios socioeconômicos, mas em função de apresentarem capacidades individuais adequadas. Valendo-se da psicologia diferencial e da psicomетria, inúmeros testes foram elaborados para avaliar a inteligência, a maturidade ou o nível de aprendizagem das crianças, principalmente no início do século XX, dividindo os alunos entre os que aprendem com facilidade e os que apresentam dificuldades para o aprendizado (FONSECA, 2010; GLAULTIERI; LUGLI, 2012; SOARES, 1989). A escola, nesse contexto, ficava isenta da responsabilidade em relação ao aluno, já que pouco poderia interferir em algo que já nascia com o indivíduo. A teoria do “dom” marcou fortemente esta época e o esforço pessoal passou a ser muito valorizado, quando a combinação das aptidões naturais, os dotes intelectuais e a capacidade eram vistos como determinantes do sucesso do aluno (GLAULTIERI; LUGLI, 2012). Nesse contexto, os médicos e os psicólogos passaram a assumir um papel importante para sanar os desajustes escolares, que também eram encarados como “doenças”. A partir de então, iniciou-se a medicalização do desempenho escolar (ZUCOLOTO; PATTO, 2007). Com o progresso da Psiquiatria, novas justificativas para o entendimento do fracasso escolar foram sendo formuladas e o papel do ambiente (principalmente o familiar) sobre o desenvolvimento da personalidade da criança começou a ganhar espaço nas discussões explicativas para esse problema (PATTO, 1990).

As ideias, produzidas nos Estados Unidos da América, na década de 1960, para explicar a discrepância no rendimento escolar dos alunos de diferentes classes sociais, chegaram ao Brasil a partir dos anos 1970 (PATTO, 1990). Denominada como **Teoria da carência cultural**, esta apresentava duas versões, segundo Patto (1990). Na primeira versão, a ideia era que o ambiente carente, onde os alunos das classes desfavorecidas vivem, pode gerar deficiências no seu desenvolvimento psicológico, sendo, então, o responsável pelas suas dificuldades de aprendizagem e por sua inadaptação escolar. Conforme essa teoria, os alunos com déficit cultural não conseguem acompanhar o nível intelectual exigido pela escola e sua trajetória culmina com o fracasso. Os ambientes culturalmente pobres, pouco estimulantes para a aprendizagem, não favorecem a transmissão de padrões culturais adequados para o desempenho escolar, constituindo a principal causa do fracasso escolar (GLAULTIERI; LUGLI, 2012).

Na segunda formulação da teoria, a expressão carência cultural deixa de ser considerada como a mais adequada para caracterizar as crianças das classes desfavorecidas que fracassam na escola, pois tal expressão as inferioriza. Assim, passa-se a focar as diferenças que essas crianças apresentam, em relação às das classes favorecidas, em termos culturais, atribuindo o fracasso a tais diferenças – **Teoria da diferença cultural**. A partir da década de 1980, os pesquisadores voltam-se para os fatores intraescolares na determinação do fracasso escolar, nomeadamente para a estrutura e o funcionamento da escola, além da qualidade do ensino por ela ministrado (FONSECA, 2010; ANGELUCCI et al., 2004). Esses fatores haviam permanecido subexplorados anteriormente, quando o fracasso era entendido apenas como relacionado ao aluno e sua família. As práticas pedagógicas adotadas pelas instituições escolares começaram, então, a ser postas em cheque, na medida em que se acreditava que com materiais e métodos de ensino adequados, a escola educaria qualquer criança, independentemente de sua classe social (GLAULTIERI; LUGLI, 2012). As pesquisas com base nesta teoria reconheciam que as crianças das classes populares vinham para a escola com dificuldades de aprendizagem, mas os professores não possuíam as técnicas de ensino adequadas para estas crianças (ANGELUCCI et al., 2004). Assim apontavam que a escola era inadequada para atender as características psíquicas e culturais das crianças das classes desfavorecidas, pois os professores eram preparados

apenas para trabalhar com crianças das classes favorecidas, não levando em conta, ou não valorizando, a cultura das desfavorecidas (PATTO, 1990, SOARES, 1989).

De acordo com os estudos de Faria (2008), a teoria da carência cultural prevaleceu até a década de 1980 e a concepção do fracasso escolar como decorrente das diferenças culturais, predominou no período compreendido entre os anos de 1990 até 2006 (limite superior da investigação dessa autora).

Com as ideias de Althusser e Bourdieu, as pesquisas passam a criticar a escola como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1998), produtora do fracasso escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2008; PATTO, 1990; ANGELUCCI et al., 2004). Estes autores defendiam que essa instituição reproduzia a cultura dominante, mantendo a estrutura das relações de classe. Segundo explicam, pouco a pouco, a escola vai eliminando as classes menos favorecidas do sistema escolar (GLAULTIERI; LUGLI, 2012), reproduzindo as desigualdades de classe na escolarização – **Teoria da reprodução**.

Para Bourdieu e Passeron (2008), a escola não leva em consideração o capital cultural do aluno, partindo do pressuposto que todos os alunos trazem a mesma bagagem de saberes, desprezando, igualmente, a subjetividade e as experiências vivenciadas por cada um. Assim, a escola serve de instrumento de dominação, reprodução e manutenção dos interesses da classe burguesa/dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

As últimas tendências dos estudos sobre o fracasso escolar têm admitido não mais atribuir a responsabilidade a uma única instância, pois entendem e consideram o papel que cada um dos agentes desempenha em relação a esse fenômeno (os professores, o sistema educativo, a família e os próprios alunos). Subsidiado por uma visão integralista, na **Teoria da interdependência**⁷, o fracasso escolar não é mais entendido pelos seus determinantes isoladamente, mas como um sistema integrado em que as variáveis se unem numa relação de interdependência (LAHIRE, 1997). Quanto a esse aspecto, Benavente (1990, p.722) propõe “(...)um modelo dinâmico e de inter-relação, que envolve sociedade, escolas e protagonistas

⁷ Essa teoria não pode ser considerada ainda como uma teoria consolidada, no entanto, optou-se por abordá-lo desse modo por questões de organização do texto.

contextualizados e que articula práticas sociais e práticas escolares e os seus resultados”, expresso na figura 1.

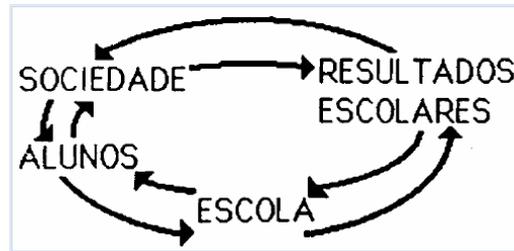


Figura 1: Modelo dinâmico das causas do insucesso escolar.
Fonte: Benavente (1990).

Igualmente, conforme Marchesi e Pérez (2004), o fracasso escolar está intimamente relacionado ao desempenho dos alunos, da escola, da situação familiar, do estado e, sobretudo, do sistema educacional. Desse modo, para tais autores, bem como para Angelucci et al. (2004), não se pode esquecer que o fracasso é um fenômeno multideterminando, que não pode ser explicado através de uma única variável.

Nesta perspectiva multifatorial de análise do fracasso, as pesquisas de Rosa (2013), também apontam para diferentes fatores que estão nele envolvidos, conforme classificação que evidencia seis níveis interligados (Figura 2).

Níveis	Indicadores
Sociedade	Estrutura social Exigências educacionais
Família	Nível socioeconômico Identidade cultural Dedicação Expectativas
Sistema educacional	Gasto público Formação de professores Flexibilidade do currículo Sistema de avaliação e certificação Sistema de admissão dos alunos Apoio disponível
Escola	Nível socioeconômico médio da escola Cultura escolar Coordenação Participação
Aula	Atitude e expectativas Método de ensino Gestão da aula Avaliação
Aluno	Capacidade Motivação Desenvolvimento social afetivo Comportamento

Figura 2: Quadro com os níveis e indicadores associados ao fracasso escolar.
Fonte: Rosa (2013, p.21), adaptado de Marchesi e Gil (2004) e Marchesi et al. (2006).

Da mesma forma, Miguel, Rijo e Lima (2012), após extensa revisão de literatura, estabelecem três categorias para os fatores de risco que contribuem significativamente para o fracasso escolar, nomeadamente: a família, a escola e as características do indivíduo. No que concerne à família, os autores apontam que o desempenho escolar é influenciado pela qualidade dos cuidados primários, adversidade estrutural da família (pobreza, monoparentalidade, divórcio, família numerosa), pelas práticas educativas (demasiado rígidas ou permissivas) e pelo fraco envolvimento parental na vida escolar dos filhos. Também é influenciado pelo local de residência/características do meio (tipo de vizinhança, criminalidade) e pelo baixo estatuto socioeconômico.

A escola exerce influência significativa sobre o fracasso escolar, no que diz respeito ao seu funcionamento e sua organização, ao ambiente educativo e à ausência de currículos estimulantes. Igualmente assume um papel relevante no desempenho escolar, na medida em que a cultura escolar pode alterar os efeitos das variáveis pessoais e familiares associadas ao fracasso. Tal fato foi observado por Damiani (2006), ao comparar duas escolas da cidade de Pelotas (RS), cujos alunos apresentavam os mesmos fatores de risco para o insucesso escolar, porém uma escola apresentava altas taxas de reprovação e evasão, enquanto, na outra, as taxas eram baixas. A escola cuja cultura voltava-se para o assistencialismo apresentava taxas mais altas de reprovação e evasão do que da escola que priorizava os aspectos acadêmicos da escolarização.

Apesar da relevância desses dois fatores (escola e família), a literatura não nega o efeito importante e determinante que o próprio aluno exerce sobre seu processo de aprendizagem: quando este se torna um sujeito ativo nesse processo, podendo interferir nos demais fatores de risco, contribuindo para um melhor desempenho escolar (MIGUEL; RIJO; e LIMA, 2012).

Igualmente, segundo Rosa (2013), Miguel, Rijo e Lima (2012) ressaltam que as variáveis sociodemográficas, cognitivas, emocionais, motivacionais, comportamentais e outras, de caráter inespecífico, são importantes para o desempenho escolar. Entre as sociodemográficas, destacam que ser do sexo masculino, pertencer a minorias étnicas, apresentar gravidez precoce, ou casamento, são variáveis relacionadas ao abandono precoce da escola. Em relação às variáveis cognitivas, verificaram uma relação positiva, significativa entre a auto-

eficácia e o rendimento escolar, revelando que o esforço, a persistência e a capacidade de enfrentar obstáculos são determinantes positivos. Quanto às variáveis emocionais, Miguel, Rijo e Lima (2012), consideram que a ansiedade no desempenho das atividades propostas tem desempenhado um papel negativo sobre o desempenho escolar, interferindo principalmente na execução de tarefas, o que desencadeia um mau resultado também nas provas escolares.

A revisão de vários trabalhos tipo “estado da arte” sobre o fracasso escolar, focando nas concepções e nos pressupostos teórico-metodológicos, mostrou que os pesquisadores analisam as causas do fenômeno a partir de uma grande variedade de fatores. Isso pode reforçar a ideia da sua multideterminação e, conseqüentemente, a teoria da interdependência entre todos esses fatores.

Nessa perspectiva, destaca-se, primeiramente, o trabalho desenvolvido por Angelucci et al. (2004), que, por meio de uma retrospectiva histórica sobre o tema, aponta continuidades e rupturas teórico-metodológicas nas pesquisas, com avanços e redundâncias. Com base em um universo de 71 teses e dissertações, defendidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, entre 1991 a 2002 (sendo treze analisadas com maior profundidade), as pesquisadoras apontam que estas se caracterizam por focar o fracasso:

a) como um problema psíquico – culpabilizando as crianças pelos seus problemas emocionais, decorrente das relações familiares patologizantes (encaixando-se na “teoria do dom” e na “teoria da carência cultural”);

b) como um problema técnico – apontando os professores como responsáveis por ele, por adotarem pedagogias inapropriadas nas crianças de classes desfavorecidas com dificuldades de aprendizagem (encaixando-se nas “teorias da carência e da diferença cultural”);

c) como questão institucional – pela seletividade e exclusão da escola (encaixando-se na “teoria da reprodução”);

d) como questão política – a escola regida e estruturada pela cultura da elite desvalorizava e não reconhecia a cultura popular (encaixando-se na “teoria da diferença cultural” e na “teoria da reprodução”).

Salienta-se, igualmente, a dissertação de Bragança (2008), que, numa ampla revisão de literatura, catalogou mil trabalhos sobre o tema fracasso escolar, desenvolvidos no Brasil de 1996 a 2007. O autor enfocou, mais detalhadamente,

149 trabalhos, analisando a frequência de palavras por meio do programa ATLAS.ti, o que resultou nas seguintes categorias-temas: gênero, raça e violência. O trabalho teve como intuito desvelar como essas variáveis contribuem para o fracasso escolar, atentando também para a definição, causas atribuídas pelos autores a esse fenômeno e os pressupostos teóricos utilizados por eles utilizados. A conclusão proposta por Bragança (2008) foi de que as concepções encontradas nos trabalhos iam ao encontro da explicação que Perrenoud (2000) expressou em suas categorias: fracasso escolar como uma “fatalidade biológica” e como uma “fatalidade sociológica”.

Faria (2008), em sua pesquisa bibliográfica, tentou resgatar as causas para o fracasso escolar pontuadas, desde o primeiro número do periódico *Cadernos de Pesquisa*, de 1971 a 2006. Dos 196 artigos analisados em sua tese, revelou, durante o período analisado, uma preferência por relacionar o fracasso escolar com questões referentes à cultura (tanto do ponto de vista da marginalidade cultural, quanto no da diversidade cultural), com fortes preocupações com as questões pedagógicas.

A revisão feita por Amaral (2010) identificou o enfoque de 75 artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, entre os anos 1991 e 2008. Este pesquisador organizou sua análise em quatro eixos principais, que parecem repetir as discussões anteriores sobre o tema: a) a criança e a família responsabilizadas pelo fracasso escolar; b) as implicações da formação profissional e da ação docente na produção do fracasso escolar; c) a relação entre escola, condições intraescolares e produção do fracasso escolar; e d) as políticas públicas educacionais e o fracasso escolar.

A análise das pesquisas revisadas nesta dissertação revela que, apesar de todos os avanços nos estudos sobre o tema, muitas das pesquisas recentes, sobre o fracasso escolar, ainda continuam culpando principalmente o aluno e a família por esse problema (ASBAHR e LOPES, 2006; LEONARDO et al., 2011; PEZZI, 2014; PINHEIRO; WEBER, 2012). Diversas investigações também indicam que o aluno culpa a si mesmo pelo insucesso (ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008; FIGUEIRA; LOBO, 2012; GARCIA, 2013; MARTINI; PRETTE, 2005; MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005; MIRANDA, et al., 2012; SILVA; MASCARENHAS; SILVA, 2010; YOSHIMOTO, 2004). Baseados na Teoria das

Atribuições Causais de Weiner (1985), os estudos que partem da percepção dos alunos sobre as causas do fracasso, têm evidenciado que eles associam seus resultados acadêmicos (tanto o fracasso como o sucesso) ao seu esforço pessoal (ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008; FERREIRA et al., 2002).

As análises realizadas mostram a inadequação de se entrar num ciclo vicioso de desresponsabilização pelo fracasso escolar, em que o professor culpa o aluno, o aluno culpa o professor, a família culpa o professor e o professor culpa o sistema de ensino, cada um desses atores, negando sua parcela responsabilidade em relação ao problema (TOLLEFSON, 2000, apud ROSA, 2013). Como se vem afirmando, o fracasso é um fenômeno multideterminado.

Na confluência dos pontos apresentados, esta pesquisa adota a visão da interdependência. Isto é, o insucesso escolar é aqui entendido como um processo gerado pela multiplicidade de fatores como a família, escola e o sistema educacional, bem como as variáveis relativas ao próprio aluno. Apesar disso, nesta pesquisa, os fatores relacionados ao sistema educacional e à escola não foram estudados, tendo em vista que os participantes frequentavam a mesma instituição. No entanto, dentro da escola foi possível considerar o efeito da área de estudo⁸ a qual o aluno estava vinculado (Ciências e Tecnologia, Econômica e Social, Humanística e Artes), pois se acredita que esta variável tenha exercido influência nos seus resultados escolares. Além dessas, também foram estudados os efeitos de fatores familiares, socioeconômicos e individuais sobre o fracasso.

2.2 A situação do sistema educacional de Cabo Verde

Como referido anteriormente, ainda existem poucos estudos sobre o fracasso escolar em Cabo Verde, tendo em conta que este só começa a ser computado, nesse país, a partir dos anos 90.

Até ao fim dos anos 50, apenas uma parcela reduzida da população cabo-verdiana tinha acesso aos estabelecimentos de ensino: a elite cabo-verdiana, nomeadamente, os filhos da burguesia comercial, dos morgados e proprietários agrícolas, bem como dos funcionários da administração pública colonial e do

⁸ Refere-se ao conjunto de disciplinas que direcionam o aluno para um campo educacional

comércio e serviços (AFONSO, 2002; TAVARES, 2009). Antes 1975, o acesso à educação era uma realidade distante, para muitos, devido ao número insuficiente de estabelecimentos de ensino, à situação geográfica e à situação socioeconômica das ilhas, não permitindo que a maioria da população tivesse acesso à escolarização. Com a independência, a educação se torna o motor do desenvolvimento do país e o estado desenvolve políticas educativas para estender a educação para toda a população, aumentando as taxas de escolarização e reduzindo as taxas de analfabetismo (AFONSO, 2001). De fato o setor da educação atingiu os patamares pretendidos, com a aposta na qualificação dos professores, aumento do número de salas de aula. Com a Reforma do Sistema Educativo de 1990, que generalizou o acesso ao ensino, o número de estudantes cresceu significativamente, como pode ser observado na figura 3 (AFONSO, 2002; VIEIRA, 2012; MONTEIRO, 2013).

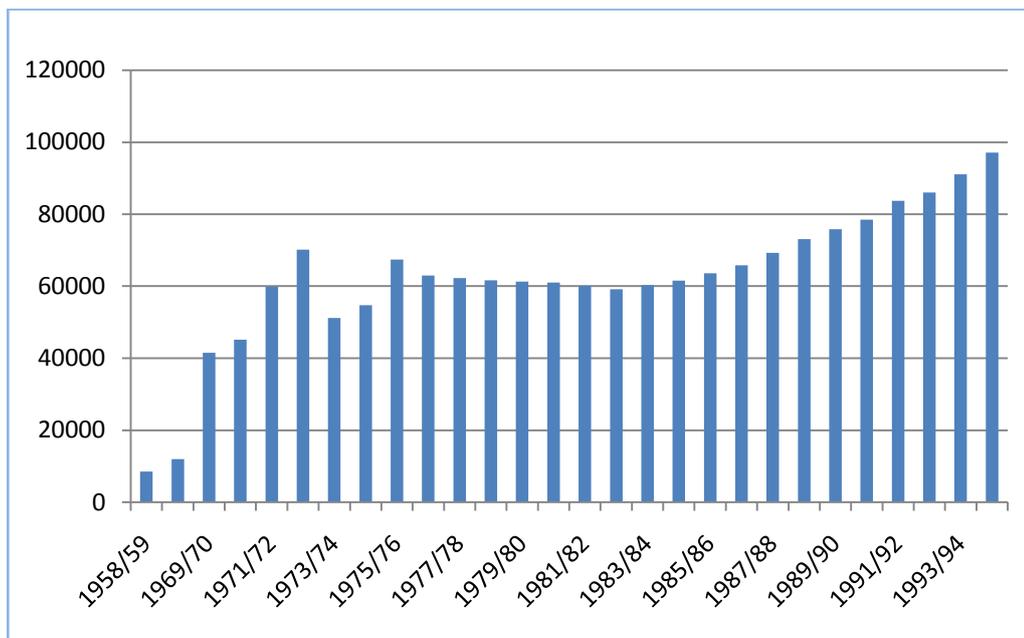


Figura 3: Alunos matriculados no sistema de ensino de Cabo Verde.
 Fonte: Adaptado de Afonso (2002).

A taxa líquida de escolarização cresceu de 22,8% em 1990 para 67,4% em 2002 (SANCHES, 2008). Em 2014, esta taxa era de 92,9% para o Ensino Primário e 70,1% para o Ensino Secundário (INE, 2015). Contudo, a qualidade do ensino não acompanhou essa mesma expansão (MOURA, 2009), não permitindo que as crianças alcançassem as expectativas do sistema de educacional: avançar nos estudos sem repetência e com bom aproveitamento acadêmico. Isso pode ser observado nas crescentes taxas de abandono e repetência em todos os níveis de ensino, refletindo a fragilidade do sistema educativo.

No ano letivo 2006/2007, havia 53.465 alunos matriculados no Ensino Secundário, sendo a percentagem de abandono escolar acima de 8% e a taxa de reprovação de 23,7%. De 2006 para 2014/15, os dados não alteraram muito (Tabela 1). Houve uma pequena diminuição no número de matrículas, no entanto, as taxas de abandono e reprovação mantiveram quase as mesmas, 7,4% e 24,7%, respectivamente (MED, 2015).

Tabela 1: Número de alunos matriculados e reprovados no Ensino Secundário público (geral e técnico).

Ano letivo	Alunos matriculados	Alunos reprovados
2006/07	53465	12692
2007/08	53059	13152
2008/09	53181	13055
2009/10	53403	13297
2010/11	53691	13518
2011/12	53545	13682
2012/13	53632	13241
2013/14	52427	12585
2014/15	52294	12619

Fonte: Anuários Estatísticos (MED, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

No que se refere à estrutura do sistema educativo, no início de 1970, o sistema apresentava um ensino de no máximo 10 anos de estudos. Abrangia o ensino Pré-primário, com 1 ano de duração (aos 6 anos de idade), o ensino Primário (de 4 anos), o ciclo preparatório (de 2 anos) e o ensino Secundário com a via liceal de 5 anos e a via técnica de 3 anos (AFONSO, 2002). Entretanto, como foi exposto acima, a maioria da população só conseguia alcançar o Ensino Primário. Com as mudanças pós independência, o sistema de ensino passa a integrar o Ensino Básico e o Ensino Secundário. O Ensino Básico incluía o ensino elementar (EBE), com duração de 4 anos, e o ensino complementar (EBC) de 3 anos. O Ensino Secundário com as vias liceal, com o curso geral de 3 anos e o curso complementar de 2 anos, e a via técnica, com duração de 3 anos.

O Ensino Secundário manteve quase as mesmas estruturas da época colonial, e só sofreu uma reforma profunda em 1990. O Ensino Básico, universal e obrigatório, aumenta para seis anos de escolaridade⁹, organizados em três ciclos de

⁹ O Ensino Básico obrigatório foi alargado de 6 para 8 anos, e o Ensino Secundário reduzido para 4 anos de duração, pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010 (CABO VERDE, 2010), porém essa medida está

dois anos cada. O Ensino Secundário passa a ter 6 anos de duração, organizado em três ciclos de dois anos cada. No último ciclo de estudos, os alunos podem optar pela área de estudo que querem seguir, elegendo as disciplinas de formação específica que compõem cada área. Com esse sistema, nem todos os alunos cursam as mesmas disciplinas, já que isso depende do campo educacional a que eles se irão dirigir. Os que optam pela área Artes ou Humanística, por exemplo, não precisam fazer a disciplina de matemática, no entanto, devem cursar disciplinas como latim e história. A escolha por essas áreas de estudo pode condicionar o campo profissional dos alunos, dependendo do processo seletivo de ingresso no ensino superior. Quem opta pela área Humanísticas, por exemplo, não poderá escolher cursos no campo da saúde ou economia, por não ter cursado disciplinas específicas, relacionadas a essas áreas, que lhe permitem ter uma base de conhecimentos para esses cursos.

2.3 O que dizem os estudos sobre os fatores de risco para o fracasso escolar?

Este item tem como objetivo apresentar um levantamento sobre as pesquisas acerca do fracasso escolar, realizadas em Cabo Verde e no Brasil, nos últimos anos. O levantamento foi realizado no Portal do Conhecimento de Cabo Verde¹⁰, no Portal de Periódicos SCIELO Brasil (Scientific Eletronic Library Online) – no qual estão contidos os principais periódicos das universidades brasileiras –, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), além de livros. Também foram realizadas pesquisas em bancos portugueses, nomeadamente, no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), no Catálogo Coletivo das Bibliotecas Português (PORBASE), além da Biblioteca Universitária da Universidade de Santiago de Compostela, da Espanha, visto que muitos cabo-verdianos estudam nesses países e neles publicam suas pesquisas. As referências dos artigos encontrados também serviram de fontes para a busca de publicações relacionadas à temática desta pesquisa. O Google

sendo implementada gradualmente, a partir do ano letivo 2014/2015. Na ilha do Sal, ainda permanece o sistema antigo com 6 anos para cada Ensino (Anexo A).

10 Nesse acervo, com pouco mais de 2.300 documentos, estão depositadas teses, dissertações e artigos científicos relacionados a Cabo Verde, produzidos tanto no nível nacional como internacional. O acervo tem ligações com bases de dados como SCIELO, Portal da CAPES, Nature, RePEc, ONU, RCAAP, OASISbr e B-On.

Acadêmico, igualmente, constituiu-se um importante sítio de busca disponível na rede mundial de computadores, posto que, muitas vezes, os trabalhos localizados nos sítios anteriormente mencionados não possibilitavam o acesso aos textos completos.

A busca das fontes bibliográficas foi realizada a partir das palavras-chaves: insucesso escolar, fracasso escolar, sucesso escolar, desempenho acadêmico e rendimento escolar, combinadas, quando necessário, com a palavra-chave Cabo Verde.

2.3.1 Trabalhos cabo-verdianos

Esta parte do texto destina-se a apresentar alguns resultados da busca dos trabalhos cabo-verdianos referentes ao insucesso escolar. Ressalta-se que houve dificuldades em reunir os trabalhos aqui revisados, pois, como já foi referido, a produção nessa área pesquisa é parca.

Ao todo, foram catalogados cinquenta e dois trabalhos que diziam respeito ao insucesso escolar. Destes, 26 eram trabalhos de pesquisa monográfica, 19 de programas de pós-graduação (teses e dissertações), dois artigos, e cinco livros. O intervalo das publicações variava de 2004 a 2014, excetuando dois trabalhos que datavam de 1929 e 1986. A maioria dos trabalhos foi publicada em 2006 (11 trabalhos), em 2007 (11 trabalhos) e em 2011 (6 trabalhos).

A catalogação dos trabalhos permitiu a classificação em oito categorias (Figura 4), conforme seu foco.

Temas abordados	Autores
Fatores relacionados ao insucesso escolar	Bandeira, 2009; Brito, 2012; Faustino, Rosabal, e Borges, 2006; Freire, 2006; Martins, 2006; Furtado, 2007; Furtado, 2012; Lopes, 2013; Moura, 2009*; Moreno, 2006; Pina, 2007; Silva, 2006; Sanches, 2008; Tavares, 2006; Tavares, 2009.
Relação família/escola	Cunha, 2007; Mascarenhas, 2007; Mendes, 2007;
Participação dos pais na gestão escolar	Borges, 2005; Cruz, 2007; Semedo, 2006; Mendonça, 2012; Moreno, 2007.
Qualidade e eficácia do sistema de ensino	Afonso, 2002; Afonso, 2007; Cabo Verde, 2011; Correia, 2008; Grilo, 1986; Moura, 2009*; Silva, 1929; Varela, 2006.
Avaliação	Cardoso, 2008; Dias, 2011; Reis, 2007; Semedo, 2007.

Linguagem (interferências do crioulo)	Cardoso, 2005; Freire, 2007; Freire, 2010; Miranda, 2013; Oliveira, 2009; Pereira, 2010; Ramos, 2006.
Sucesso de emigrantes cabo-verdianos	Batalha, 2004; Casimiro, 2008; Évora, 2013; Lopes, 2011, Seabra, 2008.
Reprovação e abandono	Fernandes, 2007; Fortes, 2010; Miranda e Mattos, 2014; Tavares, 2006.
Outros	Cardoso, 2011; Vaz, 2008.

Figura 4: Relação dos trabalhos revisados, por tema e autor.

* O Trabalho de Moura (2009) foi incluído em duas categorias, por apresentar resultados relevantes relacionados a ambas.

A leitura, na íntegra, dos trabalhos possibilitou um maior entendimento da temática, como será apresentado na sequência.

Em relação às **metodologias** empregadas, na produção acadêmica encontrada, verifica-se uma preferência pelas quantitativas, trabalhando com um grande número de sujeitos e coleta de dados por meio de questionários e entrevistas com os pais/responsáveis do aluno, professores e administradores (diretores da escola e responsáveis políticos). As análises quantitativas foram efetuadas essencialmente por meio do programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), no entanto, boa parte dos trabalhos sustentam suas conclusões em análises simples, bivariadas. As pesquisas foram realizadas, em sua maioria, com alunos da Ilha de Santiago, fato que pode ser justificado por ela apresentar maior população do que a das outras ilhas. Destas, muitas pesquisas foram realizadas nas escolas secundárias da Cidade da Praia (capital do país) e algumas na Cidade da Assomada.

Em relação aos **temas abordados**, percebe-se a presença expressiva de trabalhos referentes à categoria a) Fatores relacionados ao insucesso escolar, com quinze trabalhos, principalmente voltados às escolas secundárias, com forte interesse em detectar as causas imbricadas no insucesso escolar dos alunos. Os **resultados**, aqui apresentados, referem-se aos trabalhos enquadrados nessa categoria, por ser aquela em que se enquadra esta pesquisa.

Iniciamos o exame desses resultados ressaltando o estudo desenvolvido por Moura (2009), que analisou exaustivamente a eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo de Cabo Verde. Os resultados desse estudo foram obtidos por meio de questionários, aplicados em uma amostra aleatória estratificada composta por 80 professores dos institutos de formação docente (Instituto Superior de

Educação e Instituto Pedagógico), 26 responsáveis políticos do setor da educação e 4% do total de alunos matriculados no Ensino Secundário em Cabo Verde (2.214 alunos), nos três níveis do Ensino Secundário. As 18 escolas selecionadas eram das ilhas de Santo Antão, São Vicente, Sal, Santiago e Fogo. A pesquisa constatou que, pelo menos 39,5% dos alunos inquiridos tinham sido reprovados pelo menos uma vez, no Ensino Secundário, sendo as maiores taxas de reprovação observadas no primeiro ciclo do Ensino Secundário (7º ano - 27,5%, e 8º ano - 38,8%). Constatou, ainda, que 52,9% dos irmãos dos inquiridos tinham sido reprovados ao menos uma vez e 27,2% tinham abandonado o ensino antes de terminar o Ensino Secundário. A taxa de reprovação apresentou relação significativa com o baixo nível de instrução dos pais, principalmente da mãe, que não ultrapassava o ensino básico. Os docentes e os políticos associaram o abandono e a reprovação ao contexto social e econômico do aluno. O insucesso foi maior no meio rural do que no urbano e o nível de desempenho das meninas foi superior ao dos meninos.

O estudo sobre a educação e classes sociais em Cabo Verde de Manuela Afonso (2002), relativo aos dados de 1996/97, analisando escolas secundárias da Ilha de Santiago, evidenciou que a origem social do aluno influencia fortemente seu rendimento escolar. O número de alunos provenientes das classes populares diminuía nos anos mais avançados de ensino, nos quais se encontravam, principalmente, os filhos da elite cabo-verdiana, cujos pais trabalhavam para o Estado.

Manuel Faustino, Osvaldo Borges e Maritza Rosabal (2006), investigaram 1.534 jovens adolescentes fora do sistema de ensino, nas ilhas de Santo Antão, São Vicente, Sal, Santiago e Fogo, revelando que a maioria desses jovens era de famílias de baixa renda, com poucos anos de estudo, e mais da metade de suas mães estavam desempregadas. Esses jovens abandonaram a escola, em sua maioria, nas últimas fases do Ensino Básico (5º e 6º anos) e nos anos iniciais do Ensino Secundário (7º e 8º). A maior parte deles encontrava-se desempregada após o abandono escolar, no momento da pesquisa.

Tavares (2009) estudou a relação entre as condições socioeconômicas das famílias e o rendimento escolar dos seus filhos e entre as políticas de ação social escolar e a trajetória escolar dos alunos provenientes das famílias pobres. Entrevistando 70 alunos do 3º ciclo do Ensino Secundário, familiares e responsáveis

sociais, encontrou forte correlação entre a renda mensal do agregado familiar e a trajetória escolar dos alunos: 60% dos que haviam sido reprovados tinham renda igual ou inferior a 15 mil escudos¹¹. Constatou também que as políticas de ação social escolar têm tido resultados positivos sobre o rendimento escolar de estudantes provenientes de famílias pobres. A maioria dos alunos que não tinham apoio nos estudos apresentava rendimento baixo. A posse de bens culturais (livros, televisão, rádio, revistas, entre outros) diminuía a taxa de repetência em mais de duas vezes e aumentava as chances de aprovação sem deixar disciplinas pendentes. Essas constatações reforçam a ideia de que a presença de bens culturais aumenta a possibilidade de sucesso escolar.

Sanches (2008) pesquisou os fatores que influenciavam o insucesso escolar dos alunos do 2º ciclo da disciplina de Língua Portuguesa (LP). A amostra de seu estudo consistiu de 7 escolas secundárias públicas da Cidade da Praia e abrangeu 399 alunos, que representavam 6,81% do total dos estudantes do 2º ciclo naquela cidade. Também foram inquiridos 38 professores que lecionavam naquelas instituições. Observou que 39,8% dos alunos já tinham repetido alguma vez durante o seu percurso escolar (97,3% foi no Ensino Secundário), e 16% tinham sido reprovados na disciplina de LP. A maioria dos pais dos reprovados tinham até a 4ª classe. Com efeito, quanto maior a escolarização da mãe, maior foi o rendimento escolar dos filhos (lembrando que essa relação não deve ser interpretada como uma relação causal). A estrutura familiar instável (viver apenas com a mãe) também foi evidenciada como um dos fatores do insucesso. O estudo ainda apontou que o nível de eficácia da coordenação, os materiais insuficientes e inadequados, a falta de motivação dos alunos, as turmas superlotadas e a qualidade dos cursos de formação dos professores eram fatores relevantes para o insucesso dos alunos. Também concluiu que alguns fatores não podiam ser indicadores de insucesso escolar, como a distância da casa ao estabelecimento de ensino, o ambiente e a organização escolar.

Ao investigar as causas do abandono escolar de 17 adolescentes de 9 a 15 anos, Furtado (2007) constatou o seguinte: a maioria provinha de famílias

¹¹ Em 2014, foi decretada a primeira regulamentação do salário mínimo de Cabo Verde, pelo Decreto-lei nº6/2014, acordado em 11 mil escudos.

numerosas, com renumeração inferior a 10 mil escudos, e mais da metade sem vínculo laboral; 82% era do sexo feminino.

O estudo de Freire (2006), realizado com 470 alunos de uma escola do Concelho de Santa Catarina, localizada em zona rural, chegou às seguintes conclusões em relação às causas do fracasso escolar:

- a) Plano Curricular extenso - caso do 9º ano de escolaridade em que os alunos estão sobrecarregados, com aulas de segunda-feira a sábado;
- b) deficiente organização dos conteúdos em determinadas disciplinas e programas extensos, o que faz com que o ritmo de trabalho seja mais acelerado e as explicações generalizadas, em detrimento da atenção individual;
- c) turmas superlotadas;
- d) distância grande entre casa e escola;
- e) fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar;
- f) situação financeira débil;
- g) baixo nível de instrução dos pais;
- h) desinteresse e falta de estudo por parte dos alunos.

Nota-se, na revisão desses estudos, que, apesar de algumas particularidades, há consenso entre os achados dos autores cabo-verdianos que investigam o fracasso escolar: todos apontam que o baixo rendimento mensal das famílias influencia fortemente a trajetória escolar dos alunos. Além do mais, o baixo nível de instrução dos pais, principalmente da mãe, também se revelou significativo.

2.3.2 Trabalhos brasileiros e portugueses

Quanto aos trabalhos brasileiros e portugueses, a literatura revisada mostra resultados bastante semelhantes àqueles de Cabo Verde.

Examinando algumas pesquisas quantitativas, que se aproximam do enfoque adotado neste trabalho, foi encontrado o seguinte: Alves, Ortigão e Franco (2007) investigaram, pela análise da Regressão Logística, a relação entre a origem social e o risco de repetência nos alunos da 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas das capitais brasileiras, com base em dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2001. Os resultados demonstraram que o percentual de reprovação dos meninos (53%) é maior que a das meninas (42%),

assim como dos que se declaravam pretos. Conciliar os estudos com o trabalho também se constituiu em fator de risco para a repetência, bem como número de pessoas morando em casa (mais do que 4 pessoas) e o baixo nível de instrução dos pais. Um dado interessante, revelado nesse estudo, é que o alto capital econômico não se constituiu como fator de proteção para os que se auto declaravam pretos.

Franceschini et al. (2014), pesquisaram a relação entre reprovação e algumas variáveis relacionadas aos aspectos demográficos, de *background* familiar e de trajetória escolar. Utilizando modelos multivariados de Regressão Logística, nos dados de alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual de Minas Gerais, coletados em 2008 de duas fontes – Pesquisa Jovem e Censo Escolar encontraram diferenças na reprovação dos alunos quanto ao sexo. Os alunos do sexo feminino tinham mais riscos de reprovação aos 16 anos, enquanto que os do sexo masculino tinham mais risco aos 17 e 19 anos. O trabalho para os meninos representou um aumento de 72% no risco de reprovação. Um dado interessante aponta que para as meninas, não ter ninguém participando da sua vida escolar apresentou como fator de proteção para a reprovação (*odds ratio* – OR = 0,17), enquanto que os meninos, a ausência da participação da mãe ou do pai na sua vida escolar apresentava-se como fator de risco elevado para a reprovação (OR=2,16). O fato das meninas não terem frequentado a pré-escola aumentou os riscos de reprovação em 83%.

Damiani, (2006), em sua tese baseada no estudo longitudinal de todos os nascidos em Pelotas (RS) em 1982, identificando os principais fatores de risco para o fracasso escolar, apontou 10 fatores, relativos a aspectos pessoais e familiares dos estudantes. Em uma análise utilizando um modelo de Regressão Logística hierárquica, evidenciou que filhos de mães não brancas, do sexo masculino, de mães analfabetas ou com até 2 anos de escolaridade, renda mensal inferior a um salário mínimo e que tinham quatro ou mais irmãos, tinham maior probabilidade de serem fracassados na escola.

Felippe (2004) apresentou resultados estatisticamente significativos quando analisou as causas da repetência nas séries iniciais das escolas públicas de Rio Grande (RS), demonstrando que o baixo peso ao nascer, a baixa renda, ser filho de mãe que trabalha fora de casa, e ser menino são fatores que aumentam a possibilidade de repetência. Somam-se a esses fatores não ter frequentado a pré-

escola e a falta de apoio familiar nas tarefas. A investigação evidenciou ainda que frequentar as aulas assiduamente pode estar associado ao sucesso escolar, dos reprovados. Quanto às características familiares, observou que os repetentes tinham pais separados, irmãos com escolaridade atrasada e já tinham sido reprovados. Os alunos cujos pais não tinham estudado apresentavam o dobro de chance de reprovação, quando comparados àqueles cujos pais tinham alguma escolaridade.

Dentre os fatores de risco para o desempenho escolar apontados por esses trabalhos, destacam-se a baixa instrução dos pais, ser do sexo masculino, o baixo apoio familiar nos estudos, baixos recursos econômicos e o problema de conciliar o trabalho com a escola. Outros fatores também são assinalados, como se autodeclarar negro (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007), estudar na zona rural, não ter frequentado a pré-escola (DAMIANI et al., 2011; FRANCESCHINI et al., 2014), família numerosa, baixo peso ao nascer (DAMIANI, 2006; FELIPPE, 2004), posse de bens econômicos abaixo da média (VIEIRA, et al., 2012).

Pode-se concluir que a literatura revisada tem apontado como fatores principais para o insucesso escolar dos alunos: o baixo nível socioeconômico e baixa escolaridade dos pais.

2.4 Sucesso escolar improvável

O nível socioeconômico tem sido muito apontado como um indicador determinante para o desempenho escolar dos alunos, nas pesquisas sobre o fracasso escolar, enfatizando a ideologia de que somente os alunos de classes favorecidas poderão conseguir bom desempenho acadêmico. No entanto, muitos estudos recentes, têm rejeitado essa afirmação, mostrando que o nível socioeconômico sozinho não é um indicador determinante. Se esse fator for levado em consideração, então não existiriam diferenças de rendimento entre alunos de uma mesma classe social e, até mesmo, dentro da mesma família.

Avanços importantes têm sido demonstrados nas pesquisas como as de, Almeida e Nogueira (2002), Brandão (2003), Brandão e Lellis (2003), Forastié (1972), Nogueira (2004); Nogueira, Romanelli e Zago (2000), dentre outras, demonstrando que o capital socioeconômico não é garantia de sucesso escolar. Mesmo em famílias com alto nível socioeconômico, é possível encontrar alunos que não atingiram o sucesso, apesar dessas famílias disporem de estratégias que

ajudem a minimizar os impactos do insucesso escolar (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; BRANDÃO; LELIS, 2003).

Embora em menor escala, é possível encontrar alunos que, mesmo afligidos pelas adversidades socioeconômicas e baixo capital cultural, conseguiram obter um ótimo rendimento escolar (DAMIANI, 2008; SELAU, 2013; SOUZA e SILVA, 1999). Como explica Charlot (2005), não se nega o fato da existência de uma correlação estatística entre o desempenho escolar e a origem social do aluno, no entanto, essa relação não pode ser considerada como determinante desse desempenho.

Durante os anos 60, as famílias foram responsabilizadas pelo fracasso escolar dos alunos: a condição social desfavorecida não proporcionava os estímulos necessários para o seu bom desempenho escolar. No entanto, estudos recentes na área da sociologia da educação têm evidenciado cada vez mais a contribuição da família, pela influência positiva que ela pode exercer no desempenho acadêmico dos alunos (NOGUEIRA, 2005; SAAVEDRA, 2004; ZAGO, 2010).

Estudos como os de Brandão (2010), Costa (2013), D'Ávila (1998), Lahire (1997), Silva e Souza, (1999), Souza (2009) Viana (1998), Zago (2000), dentre outros, também tem demonstrado que, apesar de apresentarem fatores de risco para o fracasso escolar, alguns alunos conseguem ter uma trajetória de sucesso durante sua escolarização, contrariando as expectativas impostas pela sua inclusão nos grupos de risco para o fracasso. O empreendimento familiar na escolarização dos alunos foi apontado por exercer um papel fundamental para o sucesso escolar dos alunos de camadas populares.

Observa-se uma grande discussão nas escolas, no que se refere ao acompanhamento dos pais em relação à escolarização dos filhos, simplesmente por estes não estarem presentes nos estabelecimentos de ensino (FREIRE, 2006). Os professores têm apontado que o baixo desempenho dos alunos se deve à falta de acompanhamento dos pais, mas esses discursos referem-se à ausência física dos pais, nos estabelecimentos de ensino. Lahire (1997), Viana (1998) e Zago (2000), entre outros pesquisadores, têm demonstrado que o investimento familiar na escolarização dos filhos vai muito além da presença física destes nos estabelecimentos escolares, mas pode manifestar-se nas pequenas nuances do relacionamento dos pais com os alunos, no ambiente domiciliar.

Esse investimento familiar pode ser, muitas vezes, sutil e imperceptível aos métodos de investigação sobre o fracasso escolar e seria preciso muito mais do que recolher o discurso dos pais sobre o assunto, para captar os pequenos gestos, as formas de investimento destes. Como argumenta Évora (2013, p.158),

[a]s estratégias desenvolvidas pelas famílias para influenciar os percursos escolares dos seus membros juvenis nem sempre são explícitas e de fácil apreensão o que dificulta a sua compreensão e potencia à subjetividade. O seu conhecimento pode ser obtido através da observação direta dos comportamentos das famílias ou, então, através da análise do discurso dos próprios indivíduos [...]

O fato de os pais sempre incentivarem o estudo, auxiliarem financeiramente e, até mesmo, colocarem os filhos de castigo por não estudarem, demonstra o interesse familiar relativo ao desempenho dos filhos no processo de escolarização (LAHIRE, 1997). Como explicam Desforges e Abouchaar (2003, p. 4),

[o] envolvimento dos pais assume muitas formas, incluindo ser bons pais, em casa, incluindo o fornecimento de um ambiente seguro e estável, estímulo intelectual, a discussão entre pais e filhos, bons modelos de valores sociais e educacionais construtivos e altas aspirações, relacionadas à realização pessoal e à cidadania; contato com as escolas para compartilhar informação; participação em eventos escolares; participação no trabalho da escola; e participação na administração escolar¹².

Segundo Brandão (2010), em um estudo de comparação do investimento de famílias na escolarização dos filhos, tanto aquelas com filhos na escola pública, quanto aquelas com filhos na escola privada, apresentam atitudes semelhantes em relação às exigências escolares feitas às crianças. Mesmo podendo apresentar baixa escolaridade, os pais dos filhos da escola pública demonstram empenho na escolarização dos filhos, preocupando-se com seu rendimento escolar, mantendo-se informados sobre as atividades que desenvolvem, auxiliando nas tarefas, fazendo questão de que tirem boas notas. Os dados revelam ainda que os familiares estão convictos da importância crescente da escolaridade para o futuro dos filhos.

Como escreve Zago (2010, p. 676),

¹² Parental involvement takes many forms including good parenting in the home, including the provision of a secure and stable environment, intellectual stimulation, parent-child discussion, good models of constructive social and educational values and high aspirations relating to personal fulfilment and good citizenship; contact with schools to share information; participation in school events; participation in the work of the school; and participation in school governance.

[a]s práticas familiares concretas como de acompanhamento nas atividades escolares dos filhos, assim como transmissão de valores; o apoio sistemático de um professor ou outras relações sociais que encorajam o estudante; a demanda escolar relacionada à atividade profissional e conquistas de ascensão no local de trabalho; o tipo de trajetória familiar; os resultados escolares, entre outras situações, podem produzir disposições favoráveis na definição de percursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social.

Os estudos de Lahire (1997) revelam também que o discurso da omissão parental é um mito produzido pelos professores. Contrariamente ao que se pensa, há envolvimento dos pais de baixa renda no processo de escolarização dos filhos; eles têm tido sim uma grande participação em termos de apoio às crianças e do auxílio na realização de suas tarefas escolares.

As mães ou, mais raramente, os pais cuidam da escolaridade, controlam as tarefas, explicam quando podem, fazem repetir em voz alta as lições, compram cadernos de exercícios durante as férias escolares de verão para que os filhos continuem a exercitar (Perfil 12). Também ficam atentos para que estes deitem cedo todas as noites que antecedem os dias de aulas e, algumas vezes, são extremamente prudentes com suas saídas e suas amizades. E o que dizer dos pais ou mães que batem nos filhos quando os resultados são ruins ou quando as cadernetas mostram que brincaram em aula (Perfis 2, 8,9,16)? (LAHIRE, 1997, p.334)

Apesar da existência de um amplo patrimônio cultural da família não ser determinante para o sucesso escolar dos filhos, Zago (2010) ressalta que, mais do que ter esse patrimônio, é preciso saber transmiti-lo aos filhos.

(...) não basta ter pais detentores de um forte capital econômico e cultural para que o filho tenha sucesso nos estudos, do mesmo modo que a ausência desses capitais não determina necessariamente uma interrupção escolar precoce (ZAGO, 2010. p.677).

O autor observa, igualmente, que, se o patrimônio cultural (como, por exemplo, a posse de livros) não for mobilizado pelos membros da família, acaba se tornando um “patrimônio cultural morto” (LAHIRE, 1997, p.342), que não contribui para a construção das disposições culturais do aluno. É preciso haver condições favoráveis para que o aluno se aproprie do capital cultural, construído ao longo do tempo, pelas oportunidades de socialização (LAHIRE, 1997). Por meio da socialização, a criança vai construindo suas próprias disposições culturais.

Desde o ponto de vista psicológico, pode-se apelar para a Teoria Histórico-Cultural para o entendimento desse fenômeno da influência da cultura familiar sobre o desempenho do aluno.

Segundo Vygotsky (1983/1995), seu principal expoente, o indivíduo não se relaciona diretamente com o mundo, mas faz isso de modo mediado pelas relações sociais que estabelece com seu entorno. O indivíduo, ser social por natureza, apropria-se das formas de comportamento e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio de outras pessoas. De acordo com o autor, tudo o que faz parte da mente humana, primeiro ocorreu no ambiente em que habita. Por um processo interpsicológico (relação com outras pessoas desse ambiente), as vivências e experiências são interiorizadas pelo indivíduo (processo intrapsicológico). Por meio desse processo de interiorização (do inter para o intrapsicológico), as pessoas vão moldando seu comportamento e também sua personalidade. Entretanto, não há uniformidade entre as pessoas, por que suas experiências e vivências não são iguais.

Vygotsky (1983/1995) explica que o domínio da própria conduta é caracterizado pela capacidade de eleição. Diante de dois motivos conflitantes, igualmente fortes, o sujeito não tem como eleger apenas um. Assim, ele opta por um motivo auxiliar que orienta a sua escolha, entre esses motivos conflitantes. Como exemplifica Vygotsky (1983/1995), na anedota “O asno de Buridán”, um burro faminto colocado à mesma distância de dois feixes de feno, morrerá de fome, pois não conseguirá tomar uma decisão racional sobre a escolha entre dois objetos totalmente equivalentes e dirigidos em direções opostas. Pois “nuestra voluntad la determina diversos motivos, pero cuando éstos son equivalentes, la elección se hace imposible y la voluntad se paralisa” (VYGOSTKY, 1983/1995, p. 287).

Diferentemente do asno de Buridán e de outros animais, o ser humano, frente a motivos opostos, igualmente fortes, possui a capacidade de recorrer a um estímulo auxiliar, introduzido artificialmente, que o ajuda a tomar uma decisão (VYGOTSKY, 1983/1995). Vygostky entende

por estímulo la excitación más o menos simple que actúa directamente sobre el arco reflejo, no importa cómo se haya formado éste, y por motivo — un complejo sistema de estímulos relacionado con la estructura, la formación o elección de alguno de los arcos reflejos. (1983/1995, p. 295).

Estes estímulos, ou motivos auxiliares, não têm nenhuma relação com a situação inicial, pois é o próprio homem quem

crea los estímulos que determinan sus reacciones y utiliza esos estímulos como medios para dominar los procesos de su propia conducta. Es el próprio hombre el que determina su comportamiento con ayuda de estímulos medios artificialmente creados (VYGOTSKY, 1983/1985, p.77).

Por exemplo, pode-se usar como estímulo a ação de jogar uma moeda para ajudar a tomar uma decisão. A face da moeda (cara ou coroa), a princípio, não tem nenhuma ligação direta com a situação, mas se torna um estímulo auxiliar para a decisão que se quer tomar. No entanto, o livre arbítrio, ou a capacidade de efetuar suas próprias escolhas, não significa estar livre de motivos, mas consiste

en que el niño toma conciencia de la situación, toma conciencia de la necesidad de elegir, que el motivo se lo impone y que su libertad en el caso dado, como dice la definición filosófica, es una necesidad gnoseológica. (VYGOTSKY, 1983/ 1995, p.289).

A nossa vontade é determinada por diversos motivos, elege-se um motivo e não outro quando se cria um motivo auxiliar que orienta tal eleição. São esses estímulos auxiliares que gerarão a vontade de fazer algo. Para Vygotsky (1931/1984), a vontade está aliada à nossa capacidade de escolha e esta, por sua vez, é determinada pelas influências sociais, não sendo inata.

Um ato volitivo, inevitavelmente, pressupõe a presença, em nossa consciência, de certas aspirações, desejos e lutas associados, primeiro, com a representação de um objetivo final que pretendemos atingir e, segundo, com a representação dessas obras e ações que serão necessárias para que atinjamos nosso objetivo (VYGOTSKY, 1926/1997, p.167- 168, tradução livre da autora)¹³.

A partir dessa ideia fica a pergunta: como se constitui um estímulo auxiliar, que pode gerar vontade?

Segundo Vygotsky (1930/1982, p. 342), um

pensamento não nasce de si mesmo nem de outros pensamentos, senão da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e

¹³ Do original: A volitional act inevitably presupposes the presence in our consciousness of certain wishes, desires, and strivings associated, first, with the representation of the ultimate goal we are striving towards and, second, with the representation of these deeds and actions that will be needed by us in order to realize our goal.

nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Detrás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem a resposta ao último 'por que [sic]?' na análise do processo de pensar.

Quando a tomada de consciência de uma necessidade é carregada de afeto, o sujeito consegue eleger motivos que adquirem sentido para ele, estimulando-o à ação.

Motivo é um conceito definido por Leontiev (1983) e é parte integrante de uma atividade, que pode ser o estudo, por exemplo. Segundo Asbahr e Meira (2014), o conceito de atividade aparece nas primeiras proposições de Vygotsky, como o princípio explicativo da consciência e das funções psicológicas superiores. Mais adiante, Leontiev aprofunda tal conceito explicando a relação entre atividade e consciência.

Por atividade, Leontiev (2014, p. 68) designa todos os “processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Assim, segundo a teoria, para compreender um comportamento, faz-se necessário entendê-lo a partir da atividade do qual faz parte, examinando o motivo que a originou. Um motivo é gerado quando uma necessidade encontra um objeto que a satisfaça. A diferença entre uma atividade e outra reside no seu objeto, ou seja, em seu motivo (LEONTIEV, 1983).

Leontiev (2014) diferencia dois tipos de motivos: os apenas compreensíveis e os realmente eficazes. Os primeiros são externos à atividade, como por exemplo, a exigência dos pais

Os primeiros são externos à atividade, como por exemplo, a exigência dos pais para o estudo. Estes podem também ser considerados como motivos estímulos, exercendo apenas a função de estimulação suplementar. Já os motivos realmente eficazes, são os que geram um sentido pessoal para o sujeito e refletem a relação consciente entre motivo da atividade e o fim da ação (LEONTIEV, 1983).

Segundo o autor, os motivos apenas compreensíveis podem transformar-se em motivos realmente eficazes, dependendo das conexões que a atividade do sujeito provoca e passam a ser intrinsecamente ligados à atividade. Sobre isso, assim manifesta-se Leontiev:

[c]omo ocorre essa transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais

significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair para brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. (LEONTIEV, 2014, p. 70 -71)

No entanto, de acordo com Leontiev (1983), os motivos não estão separados da consciência. A mobilização para uma determinada ação ocorre quando o sujeito é afetado emocionalmente pela situação em que se encontra ou pelas relações interpessoais que estabelece, tomando consciência da necessidade de realizar tal ação (SELAU, 2013). Desse modo, para entender como a criança toma consciência de uma determinada ação, torna-se necessário compreender o sentido pessoal que a atividade representa para o sujeito, por meio dos motivos que impulsiona o sujeito a agir (ASBAHR, 2011).

3 Metodologia

A clareza nos objetivos traçados e o foco no problema inicial do estudo são determinantes e fundamentais para o sucesso de uma pesquisa. Nessa perspectiva, buscando atingir os objetivos da investigação planejada, optou-se por adotar um procedimento metodológico misto: para levar a cabo a primeira parte da investigação, foi adotada uma abordagem quantitativa, do tipo explicativa (GIL, 2002), procurando identificar os fatores de risco para o insucesso escolar na Escola Secundária Olavo Moniz, na Ilha do Sal/ Cabo Verde. Para a segunda parte, adotou-se uma abordagem qualitativa, que buscou compreender os aspectos associados ao sucesso escolar de um grupo de alunos do 12º ano, da mesma escola, que apresentavam fatores de risco para o insucesso escolar, mas nunca haviam sido reprovados ou se evadido do sistema escolar.

Assim, as partes que compõem este capítulo dividem-se numa explicação geral da metodologia empregada para a realização do trabalho, explicitando as razões do uso das abordagens metodológicas utilizadas. Após situar o contexto da pesquisa, serão descritos os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, nos dois tipos de abordagem metodológica, assim como os procedimentos utilizados para a sua análise.

3.1 Abordagem metodológica geral

As abordagens qualitativa e quantitativa são amplamente discutidas no âmbito das pesquisas educacionais, suas vantagens e limitações sistematicamente apontadas. Minayo e Sanches (1993), por exemplo, analisando as diferenças entre as duas, afirmam que não há contradição entre o uso concomitante dessas abordagens metodológicas. As duas têm naturezas diferentes, porém podem ser complementares. A quantitativa procura elucidar dados, indicadores e tendências observáveis, trabalhando essencialmente com grandes aglomerados de dados, para torná-los inteligíveis, por meio de variáveis. Enquanto que a abordagem qualitativa propõe “aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e

específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247). Além disso, como argumenta Damiani (1999, p.8), “[o]s estudos quantitativos de base populacional podem [...] servir para encaminhar estudos qualitativos centrados no entendimento dos processos que levam ao fracasso escolar [...]”.

O que se procurou, ao adotar as duas abordagens, foi justamente fazer com que, por meio da parte quantitativa, que orientou a primeira parte da investigação, se pudesse ter um ponto de partida para a sua segunda parte, orientada pela metodologia qualitativa. Nesta, tentou-se compreender de que forma os fatores de risco para fracasso seriam superados por um grupo de estudantes, que os apresentavam.

A parte qualitativa da investigação pode ser caracterizada como estudos de casos de estudantes com sucesso improvável a partir de suas histórias de vida. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as histórias de vida são tentativas de “reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprias e das suas perspectivas de vida” (p.93). No caso desta pesquisa, a “carreira” referia-se à trajetória escolar dos alunos, e foram explorados junto às famílias, os professores e os próprios sujeitos, para entender como se constituiu seu sucesso escolar. Como explicam Bogdan e Biklen (1994), uma das formas de abordar um estudo de caso é por meio de uma análise situacional na qual é investigado um determinado acontecimento (neste caso, o sucesso escolar) do ponto de vista dos participantes (o aluno, a família e os professores).

3.2 Contexto da pesquisa

Relembrando, a pesquisa foi realizada na Ilha do Sal, na Escola Secundária Olavo Moniz (ESOM), que, sendo a única escola secundária pública da Ilha, seus alunos compõem todo o universo da população que frequenta o Ensino Secundário.

A Ilha do Sal, uma das 10 ilhas do arquipélago de Cabo Verde, conta com uma área territorial de aproximadamente 216 km², entendendo-se por 30 km de comprimento e 12 km de largura. Sendo uma das menores ilhas do arquipélago, tanto a nível territorial, quanto à sua densidade populacional, possui apenas quatro

localidades principais, onde se concentra a maior parte da população. A cidade dos Espargos, no centro da ilha, a vila de Pedra de Lume ao leste, a vila da Palmeira ao oeste e a cidade de Santa Maria ao sul. Esta última, assim como Pedra de Lume e Palmeira, fica no litoral da ilha. Privilegiada pelas praias paradisíacas, possui um forte desenvolvimento turístico. Inicialmente era uma vila pesqueira, entretanto hoje abriga grande parte das infraestruturas hoteleiras do país. A localidade da Palmeira é essencialmente uma comunidade de pescadores, onde também se encontra localizada o porto principal e algumas indústrias. A vila de Pedra de Lume, apesar da sua relevância para o desenvolvimento da ilha do Sal no início do seu povoamento, atualmente não conta com muitas estruturas, vivendo ali pouco mais de 300 pessoas. A cidade dos Espargos constitui o centro administrativo da Ilha. Desenvolveu-se nas imediações do Aeroporto Internacional Amílcar Cabral, que até 2005 era o único aeroporto internacional do país.

A população residente dessa ilha é constituída basicamente por famílias, oriundas de outras ilhas, atraídas pelas ofertas de emprego que se verificou a partir da década de 1990, em que a população local quase duplicou (INE, 2010). Devido a isso, a ilha do Sal é considerada um dos centros urbanos com maior crescimento relativo nos últimos anos, pelo fluxo migratório que se verifica nesta ilha. Atualmente apresenta uma população de aproximadamente 26 mil habitantes, com densidade populacional de 156 habitantes/km². Por causa do desenvolvimento turístico da região, a maioria da população trabalha no setor da hotelaria. O índice de conforto é ser considerado médio.

Quanto ao ensino, a taxa de alfabetização nessa ilha, é de 86%. A maioria da população possui nível de estudos Básico (44,3%) ou Ensino Secundário – 37,4% (INE, 2010). A ilha possui uma população escolarizável (dos 3 a 17 anos de idade) de 6863 alunos (INE, 2015).

O sistema de ensino ofertado na ilha abriga quase todas as modalidades de ensino, desde o ensino pré-escolar ao ensino profissional, no entanto ainda não atende à modalidade de ensino superior. Após terminar o ensino secundário, os alunos têm a opção de ingressarem num curso profissional, ou mudarem para outras ilhas para continuar o curso superior, tanto em Cabo Verde, como em outros países por meio do programa de bolsas de estudo.

A ilha do Sal conta hoje com apenas dois estabelecimentos de ensino ao nível secundário. Um na cidade de Santa Maria, que passou a funcionar ainda este ano para alguns níveis de ensino, e outro na cidade dos Espargos. Dispõem ainda de uma escola particular, funcionando no período noturno, que atende basicamente a população que perdeu o direito ao ensino público e deseja continuar os estudos

A Escola Secundária Olavo Moniz, fundada em 1988, fica situada no centro da ilha, abrigando os alunos das quatro localidades. Oferece o ensino do 7º ao 12º ano, para além de Cursos Profissionais e Cursos de Estudos Profissionalizantes, em parceria com a Universidade de Cabo Verde (UNI-CV). O estabelecimento de ensino possui boa estrutura de ensino, com laboratórios de Física, Química e Ciências Naturais, Salas de Desenho, sala multimídia, quadras desportivas, auditório e biblioteca. Também oferece o ensino de música, contando com uma sala equipada com vários instrumentos musicais. A escola comporta 26 salas de aula, abrigando 50 turmas, nos dois períodos diurnos (MED, 2015).

Em relação ao corpo docente, este é formado por 81 professores, sendo que a maioria possui apenas a graduação. Quanto ao corpo discente, a escola conta com uma média de 2 mil alunos em cada ano letivo, distribuídos nos diferentes níveis de ensino. Vale ressaltar que à medida que aumenta o nível de ensino, encontram-se menos alunos matriculados, consequência da elevada taxa de reprovação e abandono (MIRANDA; MATTOS, 2014). No ano letivo 2014/2015, encontravam-se matriculados no Ensino Secundário, 2049 alunos. Destes, 554 estavam no 7º ano e 192 matriculados no 12º ano.

3.3 Etapas da pesquisa: sujeitos e instrumentos de coleta de dados

Para melhor organizar os procedimentos metodológicos da pesquisa, neste item serão descritos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como os critérios de seleção dos sujeitos nela incluídos. Estes itens se referem às duas etapas da pesquisa: quantitativa e qualitativa.

3.3.1 Primeira etapa: pesquisa quantitativa

Esta etapa da pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa do tipo levantamento (GIL, 2010, p.50) caracterizada pela

interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Assim, os dados para esta etapa quantitativa foram coletados em duas ocasiões:

a) durante uma primeira visita a Cabo Verde, em julho de 2014 (época de férias escolares). Naquele momento, os alunos haviam concluído o 11º ano e pretendia-se investigar os fatores de risco para fracasso até aquele ano escolar. Tais fatores seriam a base para seleção da amostra de alunos que participariam dos estudos de caso, a serem levados a cabo no ano seguinte (2015).

Os dados dos alunos foram recolhidos de suas fichas de matrícula e dos boletins de notas. Os arquivos com tais dados foram disponibilizados pela direção da escola. As fichas de matrícula continham informações relativas à identificação do aluno, sua situação escolar, condição socioeconômica da família, entre outros¹⁴. Foram retiradas as seguintes informações desta ficha de matrícula: idade, sexo, área de estudo, Ilha de nascença, posse de casa própria, quarto individual, número de moradores na residência e renda familiar, que foram usadas posteriormente para a análise dos dados. Além desses dados, dos boletins das notas dos alunos, foram retiradas informações acerca do seu desempenho final (aprovação/reprovação e evasão) e de suas notas, a partir do 7º ano.

b) durante uma segunda visita a Cabo Verde. Isso ocorreu porque, ao retornar da primeira viagem, verificou-se que os dados que constavam nos documentos das escolas, além de serem incompletos, não seriam suficientes para investigar, adequadamente, a influência de fatores de risco para fracasso tradicionalmente encontrados nas pesquisas sobre o assunto (tanto cabo-verdianas, quanto internacionais): escolaridade dos pais e nível socioeconômico da família (DAMIANI, 2006; SANCHES, 2008; MOURA, 2009; ROSA, 2013). Por conta disso, a análise dos fatores de risco para fracasso na ESOM foi postergada e resolveu-se complementar os dados faltantes por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, que foram, então, aplicados aos alunos, em maio de 2015. Isso

¹⁴ Visualizar apêndice B.

acarretou, também, que os fatores de risco detectados fossem relativos até o 12º ano de escolarização.

Como seria realizada uma segunda coleta de dados, resolveu-se, além de completar os que estavam incompletos, obter informações relativas à reprovação e evasão concernentes a todo o processo de escolarização dos alunos, isto é, desde Ensino Primário, que não estavam disponíveis nos arquivos da ESOM. Para poder analisar o nível socioeconômico dos alunos com outros dados que não fossem enviesados, como a renda familiar declarada (que implica no cálculo do pagamento pela escolarização), colheram-se informações sobre a ocupação e o nível de escolaridade dos pais, e do encarregado de educação. Os questionários foram aplicados a todos os alunos matriculados no 12º ano, em ocasiões combinadas com os professores, que disponibilizaram tempo de suas aulas para tal propósito.

O total de alunos matriculados no 12º ano era de 166. No entanto, no momento da aplicação dos questionários, alguns não se encontravam presentes na sala de aula. Assim sendo, em algumas análises, como as que incluíam a escolaridade materna, foram incluídos somente 136 alunos. Em outras, no entanto, foram incluídos dados dos 29 alunos faltantes no momento da aplicação do questionário, relativos, por exemplo, à reprovação antes do 7º ano. Tais dados foram coletados em suas fichas de matrícula e boletins de notas ou deduzidos a partir de suas datas de nascimento.

3.3.2 Segunda etapa: pesquisa qualitativa

Como relatado anteriormente, as informações usadas para a realização dos estudos de caso foram colhidas em 2015, quando os alunos estavam no 12º ano de escolarização, durante a segunda viagem a Cabo Verde.

Conforme havia sido estabelecido no projeto da pesquisa, os participantes desses estudos seriam aqueles que se encaixassem na definição de alunos com “sucesso improvável”, ou seja, alunos que apresentavam fatores de risco para fracasso escolar, mas nunca haviam sido reprovados ou se evadido da escola. Inicialmente, pretendia-se selecionar esses alunos com base nos fatores de risco identificados na etapa quantitativa deste estudo. Como isso não foi possível, porque a análise desses fatores teve que ser postergada pela incompletude dos dados inicialmente coletados, decidiu-se que se utilizaria, para tal seleção, um dos

principais fatores de risco para fracasso, identificados na literatura antes citada, ou seja, baixa escolaridade materna.

A escolaridade da mãe é usada como parâmetro porque estudos têm demonstrado que esta variável é a mais fortemente associada com o desempenho escolar das crianças, superando a associação com a escolaridade do pai em Cabo Verde (MOURA, 2009; SANCHES, 2008) e também no Brasil (DAMIANI, 2006; FELIPPE, 2004).

O outro fator de risco frequentemente identificado nos estudos é o nível socioeconômico das famílias dos reprovados. Essa variável, entretanto, não foi usada como critério seletivo porque se considerou que era imprecisa, naquele momento, como será discutido adiante.

O primeiro passo para seleção dos sujeitos que participariam dos estudos de caso foi separar os nunca reprovados ou evadidos. O segundo passo foi separar, entre esses, aqueles cujas mães tinham baixa escolaridade. Nesse passo, foram encontrados 3 alunos com mães analfabetas¹⁵, que foram incluídos. Durante a permanência da pesquisadora na escola, entretanto, em conversas informais com os professores responsáveis¹⁶ pelas turmas do 12º ano, foram apontadas três alunas, considerados como se enquadrando no perfil de sucesso improvável. Elas tinham mãe com baixa escolaridade, baixo nível socioeconômico, família numerosa e renda per capita baixa, inclusive duas delas participavam do Programa de Assistência Social do Estado (FICASE)¹⁷. Essas alunas eram consideradas pelos professores como ótimas alunas, tanto em termos de notas, como em termos de sua participação em sala de aula. Duas delas já haviam sido classificadas, por diversas vezes, no Quadro de Honra da escola. Com base nessas informações, resolveu-se adicionar

¹⁵ Importa salientar que, do universo dos 166 alunos, 6 eram filhos de mãe analfabetas, mas apenas três desses alunos nunca haviam sido reprovados.

¹⁶ Cada professor possui uma turma pela qual é responsável direto. Suas atribuições principais dizem respeito ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e ao relacionamento com os pais. Esse professor exerce, igualmente, funções de responsabilidade no Conselho de Turma e Conselho de Diretores de turma (Decreto – Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto).

¹⁷ Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar que “tem como umas das áreas fundamentais de atuação a aplicação do regime de gratuidade da escolaridade obrigatória, através do sistema de apoios e complementos socioeducativos e privilegia o efetivo cumprimento do princípio da escolaridade básica obrigatória e gratuita bem como a promoção do sucesso escolar e o incentivo à escolaridade obrigatória”. Disponível em: <<http://www.ficase.cv/index.php>>. Para participar do programa, um dos critérios é que a renda familiar mensal seja inferior a 25 mil escudos, que corresponde pouco mais de dois salários mínimos.

essas três alunas na amostra que participou da etapa qualitativa da pesquisa, totalizando 6 sujeitos que foram considerados como atendendo ao critério de ter atingido sucesso improvável. Ressalta-se que todos os sujeitos atendem ao critério de baixo nível socioeconômico, com renda familiar não ultrapassando 2 salários mínimos.

Assim, realizaram-se entrevistas semiestruturadas (ROBSON, 1995) com esses 6 alunos, seus encarregados de educação (também em número de 6), 6 professores diretores de turma, mais o diretor da escola, totalizando 20 entrevistados.

A entrevista é um meio útil e vantajoso para a coleta de dados, já que permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE-, ANDRÉ, 1986, p.34). Desse modo, pela flexibilidade que proporciona, é possível aprofundar o tema de pesquisa, no mesmo instante em que a coleta é feita, captando o sentido que os próprios entrevistados conferem as suas ações e evitando dados incoerentes na análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994; POUPART et al., 2008). Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

No que se refere à opção pela entrevista semiestruturada, esta é justificada pela flexibilidade na sua condução, não sendo nem muito rígida, a ponto de impedir um aprofundamento espontâneo como ocorre na entrevista estruturada, nem procurando uma abrangência muito grande do tema, o que impossibilita a comparação dos dados recolhidos entre os diferentes entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, POUPART et al., 2008, ROBSON, 1995).

Por meio das entrevistas, procurou-se captar informações referentes ao processo de escolarização dos alunos conforme os tópicos ilustrados na figura 5.

Sujeitos da pesquisa	O que se pretendeu captar
Alunos	Trajatória escolar; processo de escolarização; pessoas e situações que influenciaram esse processo; papel dos pais; explicações do próprio aluno para o seu sucesso.
Encarregados de educação	Trajatória escolar dos alunos; auxílio na escolarização; perspectiva para a escolarização futura dos alunos.
Professores encarregados pelas turmas e diretor da escola	Percepção sobre sucesso/fracasso escolar; desempenho escolar dos alunos; comportamento acadêmico e social dos alunos; participação dos encarregados de educação na escolarização dos filhos.

Figura 5: Quadro com os tópicos abordados nas entrevistas.

A estes sujeitos, que participaram das entrevistas, foi atribuído um nome fictício, a fim de preservar o seu anonimato. Aos alunos foram atribuídos o nome de Pedro, Paula, Amanda, Bruna, Luana e Márcia. Seus respectivos encarregados de educação foram identificados pelo grau de parentesco com o aluno.

O convite foi feito pessoalmente, aos entrevistados, apresentando-se os objetivos e a justificativa da pesquisa. Após explanação do tema de estudo e assinado os Termos de Consentimento Livre Esclarecido¹⁸, foram realizadas as entrevistas. Os dados foram captados através de gravações diretas em áudio, com a permissão dos entrevistados.

As entrevistas com os alunos foram realizadas na escola, separadamente, em um período em que não estavam em aulas, em sala disponibilizada pela direção. Em relação aos professores e ao diretor da escola, as entrevistas ocorreram também na própria instituição, igualmente, em horários pré-estabelecidos. As mães/os encarregados de educação foram entrevistadas individualmente, em suas residências, em horários combinados.

O contexto da realização das entrevistas é um ponto importante na visão dos autores, para uma dimensão crítica na recolha dos dados. Segundo Michael Wilson (2006), o contexto em que uma entrevista é realizada pode alterar a qualidade das respostas dadas pelos sujeitos. A realização das entrevistas na residência dos alunos possibilita conhecer melhor a vida real das famílias e dos alunos. Esta

¹⁸ O projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil para apreciação do comitê de ética da Universidade Federal de Pelotas, sendo aprovado sobre o CAAE: 47646015.0.0000.5317 com o parecer numero 1234519.

circunstância permitiu ter uma percepção, ainda que superficial, de como é a residência desses sujeitos, apontando possíveis condições socioeconômicas, como vivem, e o tipo de relação que estabelecem com os alunos. Vale ressaltar que as famílias aceitaram a proposta de fazer a entrevista em suas residências na maior tranquilidade, revelando um ponto positivo para a pesquisa já que minimizou a desconfiança entre o pesquisador e o entrevistado. Poupart et al. (2008), apontam que a confiança entre as partes envolvidas numa pesquisa são essenciais para que os dados sejam melhor revelados. Estas observações realçam na interpretação do contexto em que os sujeitos estão inseridos no seio familiar.

3.4 Análise dos dados

Antes de apresentar a metodologia de análise dos dados, convém comentar a definição de fracasso escolar adotada nesta dissertação. Por se tratar de um conceito amplo e complexo, que precisa ser operacionalizado nas investigações a ele voltadas, **especialmente as quantitativas**, optou-se por trabalhar a variável fracasso escolar em dois níveis: “fracasso sim” e “fracasso não”. O “fracasso sim” foi definido como possuir ao menos uma reprovação ao longo da escolarização ou ter-se evadido da escola alguma vez, e o “fracasso não”, como nunca ter sido reprovado ou se evadido, ao longo da escolarização.

Usar uma medida tão rigorosa, como ter sido reprovado uma vez ao longo da escolarização, como definição de fracasso escolar, deve-se ao fato de as medidas normativas para a permanência no Ensino Secundário e o acesso ao Ensino Superior, em Cabo Verde, serem bastante rigorosas. Ter uma reprovação já é sinal de alerta, em um sistema que somente permite duas (como explicado anteriormente). Como foi constatado em Moura (2009, p. 377), “os alunos que não frequentaram a educação pré-escolar e/ou que reprovaram, pelo menos uma vez, tem (sic) mais possibilidades de abandonar os estudos”. Um aluno que entra no ensino pré-escolar na idade certa, com 6 anos, pode ter até duas reprovações antes de entrar no Ensino Secundário, visto que a idade limite para aceder a este nível é de 15 anos. O mesmo não se verifica para quem não frequentou o Ensino Pré-escolar, que só poderá entrar no Ensino Primário a partir dos 7 anos. Isto o condiciona a ter, no máximo, uma reprovação no Ensino Primário, caso contrário,

ultrapassará a idade máxima de acesso ao Ensino Secundário, sendo deste modo excluído do ensino público.

Ao se optar por operacionalizar estes conceitos desse modo, não se pretende dizer que não existam outras formas de definir o fracasso escolar e nem que a educação consiste apenas em obter notas altas e não ser reprovado. Eles foram assim definidos por haver necessidade de critérios claros para definir as variáveis a serem utilizadas nas análises, especialmente as quantitativas.

Para trabalhar com os dados recolhidos na **pesquisa quantitativa**, procedeu-se a análises estatísticas, nas dimensões univariada, bivariada e multivariada. As variáveis de interesse da pesquisa que foram utilizadas para a análise são: idade, sexo, área de estudo, Ilha de nascimento, posse de casa própria, posse de quarto individual, número de moradores na residência, ocupação do encarregado de educação, nível e escolaridade da mãe e do encarregado de educação, renda familiar e número de reprovações (variável desfecho). As análises estatísticas seguiram os seguintes procedimentos:

1) Descrição do perfil geral da população do estudo por meio do cálculo das frequências e médias dos dados sobre as características dos alunos e sua família – análise univariada;

2) Verificação da associação entre variáveis por meio do teste de Qui-quadrado – análise bivariada (RUMSEY, 2014);

3) Identificação dos fatores de risco por meio da análise de Regressão de Poisson – análise bivariada e multivariada (MINGOTI, 2005);

Todas as análises foram procedidas com o auxílio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Com essas etapas, foi possível descrever os sujeitos participantes da pesquisa, como grupo, e identificar os fatores de risco associados ao fracasso escolar desse grupo.

Para traçar **o perfil dos sujeitos da pesquisa**, os dados foram tratados a partir da análise univariada, em que cada variável é estudada isoladamente e de forma descritiva. Nesta estatística descritiva, evidenciam-se as frequências, médias e percentagens dos níveis de cada variável (quando isso é pertinente) e como estes se relacionam com a população total.

A 1ª etapa da seleção de variáveis para o modelo multivariado foi realizado por meio do teste de Qui-quadrado (ao nível de significância de 5%), onde se

procurou encontrar a **associação entre as variáveis** que se supunham serem desencadeadoras da reprovação. Este teste permite verificar a associação entre duas variáveis categóricas, comparando as frequências observadas para cada combinação de níveis das duas variáveis, com suas frequências esperadas (RUMSEY, 2014). A hipótese nula é de que as variáveis são independentes.

Somente as variáveis que apresentaram associação significativa com a variável reprovação (desfecho), no teste de Qui-quadrado, integraram, posteriormente, a análise de **regressão de Poisson**, bi e multivariada, que visou explorar o comportamento conjunto das variáveis e a influência de cada uma sobre o desfecho (fracasso escolar). Essa análise tem como intenção evidenciar o efeito de uma variável quando as outras não se alteram (RUMSEY, 2014). Assim, é medido o efeito de uma variável a partir de um recurso estatístico que mantém as demais variáveis do modelo constantes. Uma variável pode apresentar significância em uma análise bivariada, mas deixar de ser significativa em uma análise multivariada.

Antes de descrever o modelo de regressão de Poisson, é preciso justificar o seu uso. A maioria dos trabalhos quantitativos que procuram examinar a relação entre fracasso escolar e os fatores a ele associados, utilizam como modelo estatístico a Regressão Logística. Esta é expressa pela razão de chance (*odds ratio* – OR), que muitas vezes é interpretada como razão de prevalência – RP ou risco relativo – RR (PAPALÉO, 2009). Entretanto, o resultado deste modelo pode se tornar enviesado quando a variável desfecho apresentar uma prevalência ou incidência comum, usualmente maior que 10%, produzindo medidas de associação superestimadas, quando o fator de estudo for de risco, e subestimada quando este for fator de proteção (ZHANG; YU, 1998; HIRAKATA, 2009; VIGO, 2006; COUTINHO; SCAZUFCA; MENEZES, 2008).

Neste trabalho, a variável desfecho (reprovação) é comum, com prevalência acima de 50%, assim, a estimativa da OR pode ficar afastada da RP e do RR como pode ser visto na figura 6.

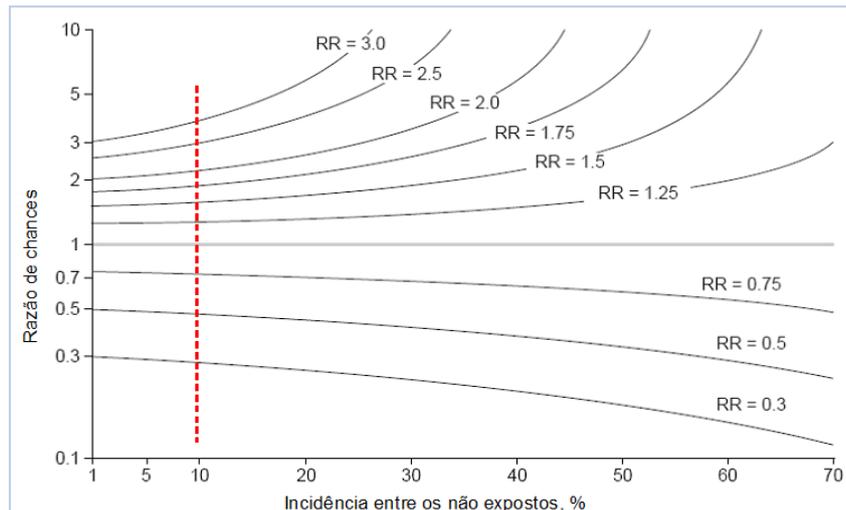


Figura 6: Relação entre RR e OR para a incidência do desfecho.
Fonte: Adaptado de Zhang e Yu (1998, p. 1690).

Esta simples mudança de modelos pode parecer insignificante, mas quando se interpretam os resultados, o tipo de modelo utilizado pode levar a interpretações errôneas (VIGO, 2006; HIRAKATA, 2009; PAPALÉO, 2009;).

Como alternativa para estimar a medida de associação entre as variáveis desfecho e preditoras, um dos métodos que se verificaram mais adequados é o modelo de regressão de Poisson com ajuste para variância robusta (BARROS; HIRAKATA, 2003; HIRAKATA, 2009). Por meio deste modelo, mesmo que a prevalência do desfecho seja alta, este método determina diretamente as medidas de RP e RR (PAPALÉO, 2009). Na regressão de Poisson, a associação entre as variáveis é dada pela razão de prevalência (RP), que estima a prevalência de um evento ocorrer em um dado ponto do tempo, neste caso, de ocorrer reprovação durante toda a escolarização.

Segundo Mingoti (2005), a Estatística Multivariada consiste em um conjunto de métodos aplicados em situações onde diversas variáveis são mensuradas simultaneamente em cada elemento amostral. Com a análise multivariada é possível prever as mudanças na variável desfecho de acordo com as variações nas variáveis preditoras.

As variáveis podem ser vistas como fatores de risco ou de proteção, dependendo do valor do Risco Relativo – RR. Um resultado acima de 1,0 indica que

a presença da variável, a qual esse valor corresponde, aumenta o risco do indivíduo ser reprovado, fator de risco, enquanto que um valor abaixo de 1,0 indica que a presença da variável diminui esse risco, fator de proteção (BÁS, 2012). Por exemplo, se o risco relativo de um aluno que apresenta baixa escolaridade da mãe for de 1,519, pode ser interpretado que seu risco de reprovação aumenta 52% em relação àqueles cuja mãe possui maior escolaridade (grupo que o pesquisador estabelece como base, talvez o de maior escolaridade).

Quando se trabalha com os fatores de risco para o fracasso escolar, pode-se presumir que as variáveis se correlacionam. No entanto, não se pode explicar o porquê dessa correlação. Portanto, uma correlação não pode ser considerada como uma causa, podendo haver uma ou mais variáveis de confusão que interfiram na relação entre as variáveis explicativas e o desfecho, dificultando a compreensão da causa e do efeito observado (RUMSEY, 2014). Assim, por meio da análise múltipla na Regressão de Poisson, é possível isolar a interferência dessas variáveis de confusão, analisando o efeito “puro” que cada variável explicativa exerce sobre o desfecho.

Os dados da segunda etapa da pesquisa, a **qualitativa**, foram colhidos por meio das entrevistas semiestruturadas, como já informado. As entrevistas foram realizadas na língua materna dos sujeitos, isto é, em crioulo, e foram devidamente transcritas para o português após escuta minuciosa¹⁹. Neste trabalho arriscou-se uma tradução do crioulo para o português, embora se corra o risco de que não seja perfeita. É importante levar em conta que o crioulo é uma língua essencialmente oral sem uma gramática definida.

Para manter a fidelidade das verbalizações dos sujeitos, indo ao encontro de Szymanski (2002, p. 74), esta afirma que

a transcrição é a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado que deve ser registrado, tanto quanto possível, tal como ela se deu. Ao escrever faz-se um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita, ou seja, há um esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si.

¹⁹ A opção pela língua materna, o crioulo, deveu-se à necessidade de que a comunicação entre a pesquisadora e os entrevistados fosse ser o mais compreensível possível. A língua portuguesa, por não ser de uso corrente na fala e não ser do domínio de algumas das pessoas entrevistadas, que não eram alfabetizadas nesta língua, poderia dificultar essa comunicação.

Após a transcrição, os dados das entrevistas foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003). Esse tipo de processo analítico situa-se entre análise de conteúdo e a análise do discurso, sendo classificada por Moraes como um

processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (2003, p.192).

A ATD é um método exigente, requerendo uma intensa impregnação por parte do pesquisador, que é desafiado a desenvolver uma “compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.117).

Para melhor esclarecer todas as etapas da pesquisa, a figura 7 ilustra os procedimentos efetuados.

Etapas	Quantitativa	Qualitativa
Critério de seleção	Alunos matriculados no 11º ano que foram promovidos para o 12º ano	Alunos que nunca repetiram, filhos de mães com baixa escolaridade
Sujeitos	166	6
Momento da coleta	Junho de 2014	Maio de 2015
Fontes dos dados coletados	- Ficha de matrícula - Boletim de notas - Questionário semiestruturado	Entrevista semiestruturada
Tipo de análise	- Estatística descritiva - Teste Qui-quadrado - Regressão de Poisson	Análise Textual Discursiva

Figura 7: Quadro com o resumo da metodologia empregada neste estudo.

4 Resultados

Neste item, seguindo a organização que vem sendo utilizada ao longo do trabalho, serão apresentados primeiramente os resultados das análises estatísticas dos dados quantitativos, que indicaram os fatores de risco para fracasso escolar. Na sequência, apresentar-se-ão os achados da pesquisa qualitativa, obtidos por meio da análise textual discursiva das entrevistas. Tais achados são baseados nos indícios, encontrados nos dados, que possibilitam identificar os fatores responsáveis pelo sucesso escolar improvável em um grupo de alunos que apresentavam fatores de risco para fracasso.

4.1 Análise da pesquisa quantitativa

Aqui, apresenta-se, primeiramente, o perfil geral dos participantes da pesquisa, caracterizando os dados analisados. Na sequência, são expostos os resultados encontrados em cada tipo de análise estatística utilizado.

4.1.1 Perfil geral dos sujeitos da pesquisa

O total dos alunos a serem estudados foi 166, que correspondiam a todos os que se encontravam matriculados no 11º ano²⁰ em 2013/2014 e tiveram aprovação para o 12º ano²¹ em 2014/2015. Os alunos que foram reprovados naquele ano não foram incluídos. Fizeram parte das análises quantitativas, em sua maioria, alunos do sexo feminino, ou seja, 102 contra 64 do sexo masculino (Figura 8).

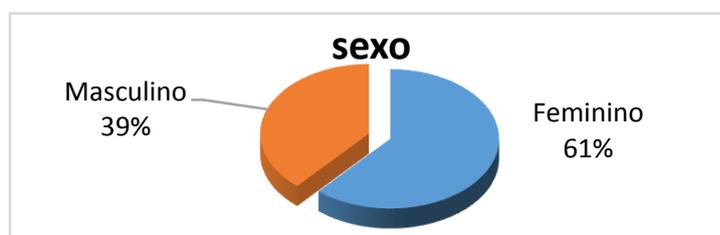


Figura 8: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por sexo.

²⁰ O total inicial era de 220 sujeitos (os matriculados no 11º ano). Desses, 52 foram reprovados e dois não se matricularam no ano seguinte, tendo, possivelmente, abandonado a escola.

²¹ Os dados a serem apresentados neste tópico se referem ao momento em que foi realizada a coleta, junho de 2014.

A faixa etária desses jovens variava de 19 a 21 anos, estando a maioria com 17 anos de idade. As idades estavam dentro dos limites aceitos para o ciclo em questão, cuja entrada é prevista para, no máximo, os 18 e a permanência até 21 anos.

No que se refere ao local de nascimento dos alunos, encontrou-se uma maior representatividade de alunos naturais de outras regiões (56%) do que da ilha do Sal – apenas 44% dos sujeitos da pesquisa (Tabela 2), o que reflete a situação dessa como destino migratório. Boa parte dos sujeitos nasceu nas ilhas: de São Vicente (19,2%), Santiago (12,0%) e São Nicolau (11,4%). Em menor escala, havia nascidos das ilhas de Brava e Santo Antão, ambas com 3,6% de representatividade. Alunos que nasceram em outros países como Brasil, Portugal e Ilhas Canárias, também representavam 3,6% dos sujeitos da pesquisa. Apenas um aluno (0,6%) era natural da ilha do Fogo, e 3 da ilha da Boa Vista (1,8%).

Tabela 2: Distribuição das frequências do local de nascimento dos sujeitos da pesquisa.

Local de nascimento	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Sal	73	44,0
São Vicente	32	19,2
Santiago	20	12,0
São Nicolau	19	11,5
Santo Antão	6	3,6
Outros países	6	3,6
Brava	6	3,6
Boa Vista	3	1,8
Fogo	1	0,6
Total	166	100

Na distribuição dos alunos pela área de estudo, observa-se certa proporcionalidade, com 48 alunos na área Ciência e Tecnologia, 47 na área Humanística, 39 na área Econômico e Social e 32 na área Artes (Figura 9).

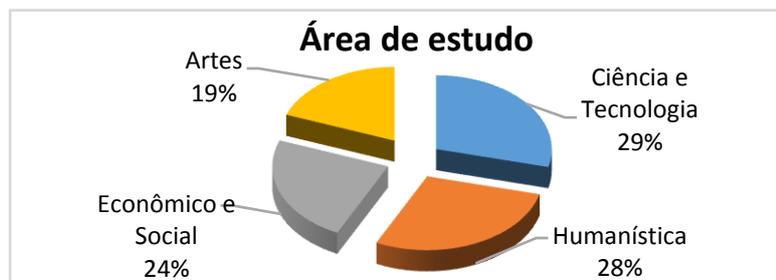


Figura 9: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por áreas de estudo.

Em relação às condições socioeconômicas da família, as faixas de renda, por serem muito variadas, foram categorizadas de acordo com o salário mínimo do país, que é de 11 mil escudos cabo-verdianos. A tabela 3 apresenta a distribuição dos sujeitos em cinco faixas de renda. A categorização foi realizada com o intuito de amenizar possíveis distorções dos dados, já que a declaração da renda familiar dos alunos pode não ser comprovada mediante a apresentação da folha de pagamento emitida pela empresa em que os pais/encarregados de educação trabalham. Quando estes exercem trabalho autônomo, podem declarar a renda sem comprovação, estando, assim, sujeita a distorções²². Deste modo, acredita-se que muitos tendem a baixar a própria renda, já que isso implica no pagamento de propina²³ mais baixa, pois esta é paga de acordo com a faixa de renda.

Tabela 3: Dados sobre a renda familiar dos sujeitos da pesquisa.

Renda familiar em salários mínimos	Frequência (n)	Porcentagem (%)
<1	13	7,9
1 – 2	35	21,2
2 – 3	40	24,2
3 – 6	38	23,0
6 – 12	23	13,9
>12	16	9,7
Total	165*	100

*Um sujeito não declarou a renda e não se conseguiu estimá-la a partir da profissão declarada pelos familiares.
|– Intervalo aberto à direita e fechado à esquerda.

Pode-se apontar que mais da metade das famílias dos sujeitos (53,3%) tinha rendimento médio mensal menor ou igual a 30 mil escudos, o que corresponde à faixa de renda de menos de 3 salários mínimos. A menor renda registrada foi de 5 mil escudos e a maior foi de 378 mil escudos.

A maioria (71,6%) dos alunos, não possuía quarto individual. Mas pode-se observar que a taxa de alunos com quarto individual acompanhou a mesma tendência da faixa de renda: quanto maior a renda, maior o número de alunos com quarto individual.

²² Os familiares também têm a opção de não declararem a renda para a escola, implicando no pagamento máximo da propina. Sete alunos não declararam a renda e foram incluídos pela pesquisadora na maior faixa de renda, tendo como referência a profissão de seus pais/encarregados de educação e as leis de renumeração dessas profissões no país.

²³ O termo propina, no contexto cabo-verdiano, refere-se a uma quantia monetária que deve ser paga pelas famílias, a cada trimestre do ano letivo, às instituições de ensino público, já que o ensino não é totalmente gratuito. Essa quantia de cooparticipação dos custos para a formação do aluno, é paga de acordo com a renda familiar do aluno, decretado pelo estado, Decreto-lei nº 18/2002 de 19 de Agosto.

Mesmo que mais da metade das famílias tivesse rendimento mensal inferior a 3 salários, observa-se uma grande proporção delas com casa própria (63,2%). Este dado não acompanha a estatística do Censo de 2010 (INE, 2010), em que a taxa de famílias com casa própria na ilha do Sal é de 36%. Essa discrepância talvez possa ser explicada a partir da hipótese de que os mais pobres, que não tinham casa própria, na turma estudada, já tivessem saído da escola, antes do 12º ano, já que a pobreza está associada à reprovação e à evasão.

O número de moradores em cada residência, excluindo o próprio aluno, era em sua maioria, de 4 pessoas (39,8%), seguido de 5 pessoas (20,5%) e 3 pessoas (18,1%). Observou-se uma pequena percentagem de alunos que moravam com sete ou mais pessoas em casa (2,4%). Apenas 9,6% moravam com duas pessoas e, na mesma proporção, com 6 pessoas. Vale assinalar que nem todos moravam com os dois progenitores, sendo que boa parte vivia apenas com a mãe e outros com os avós, irmãos e outros parentes.

Quanto à ocupação do encarregado de educação, estes foram enquadrados em cinco grupos de profissões, para facilitar a análise. Na figura 10, podem ser vistos os diferentes grupos.

Grupos	Categoria das profissões
Grupo 0	Aposentado, dona de casa, pensionista.
Grupo 1	Agricultor sem empregados, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), pescador.
Grupo 2	Empregada doméstica, camareira, cozinheiro (em casas particulares), empregada de limpeza (de empresas e prédios), vigilante, porteiro, carteiro, vendedor, atendente de loja, auxiliar administrativo, ajudante de pedreiro, repositor de mercadoria, garçomete, peixeira, recepcionista,
Grupo 3	Artesão, cabeleireiro, ceramista, chefe de cozinha, costureiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, electricista, encanador, joalheiro, massagista, monitora de jardim de infância, motorista, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, pedreiro, pintor, sapateiro, secretária, taxista,
Grupo 4	Agente de tráfico aéreo, corretor (de imóveis, seguros), enfermeiro, gerente, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), músico profissional, policial, professor (de Ensino Primário, Secundário, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), supervisor, mestre de obras, pastor, pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autónomo ou por conta própria, tesoureiro.
Grupo 5	Advogado, dentista, defensor público, delegado, diretor em empresas públicas e privadas, economista, engenheiro, médico, psicólogo, juiz, militar (de alta patente), professor universitário, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.

Figura 10: Quadro com categorização das profissões.

Fonte: Adaptado da ficha de inscrição do Enem 2015.

Boa parte dos encarregados desempenhavam trabalhos enquadrados no Grupo 2 (38,8%) e Grupo 4 (30,9%). Verifica-se que estas profissões do Grupo 2, podem ser consideradas como profissões que exigem maior trabalho manual do que intelectual, não exigindo um alto grau de formação académica. Deve-se levar em conta que o mercado de trabalho em Cabo Verde, segundo o INE (2010), é dominado por profissões que não requerem alto grau de instrução. A ilha do Sal segue essa tendência, já que é caracterizada por ser um campo fecundo de profissões do sector da hotelaria, que demandam prestação de serviços manuais. Verifica-se que a maioria dos encarregados de educação dos alunos trabalhava neste campo hoteleiro, como camareiras, garçonetes, empregadas de limpeza, entre outras ocupações. Muitos dos encarregados de educação (16,4%) trabalhavam apenas cuidando da própria casa, ou como empregadas de limpeza em outras residências (19,4%). Não se observaram profissões que demandam nível superior de educação, enquadradas no Grupo 5.

Os dados sobre o nível de instrução das mães ou dos encarregados de educação, revelam que muitos deles estudaram até o 6º ano (51,5%) e 19,1% completaram o 10º ano (Tabela 4). Os que completaram o último ciclo do ensino secundário (11º e 12º anos) representavam 13,9% e aqueles que tinham escolaridade superior representavam 10,3% das mães ou dos encarregados de educação. Como foi dito anteriormente, foram encontradas sete mães com nenhuma escolaridade – analfabetas (0,5%). A percentagem de analfabetos entre os encarregados de educação era similar, já que quase todos eram as próprias mães, excetuando alguns, que tinham os irmãos, as tias e as avós como encarregados.

Tabela 4: Dados sobre o nível de escolaridade das(os) mães/encarregados de educação dos sujeitos da pesquisa.

Nível de escolaridade	Frequência (n)	Percentagem (%)
Analfabeta	7	0,5
1 a 6 anos	70	51,5
7 a 10 anos	26	19,1
11 a 12 anos	19	13,9
Superior	14	10,3
Total	136	100

Os resultados da análise da taxa de reprovação dos alunos demonstram que, dos 166 alunos analisados, 87 (52,4%) nunca tinham sido reprovados ao longo de

sua escolarização, e 79 (47,6%) já tinham sido reprovados. Desse total de reprovados, 32,5% foram reprovados apenas uma vez e 14,4% apresentavam mais do que duas reprovações. Vale ressaltar que a maioria das reprovações ocorreu no Ensino Secundário.

4.1.2 Fatores associados ao fracasso escolar, identificados por meio do teste de Qui-quadrado

Na tabela 5, apresentam-se as frequências cruzadas da variável desfecho (reprovação) com os outros fatores. Nela, podem ser comparadas as frequências observadas com as frequências que se esperavam para cada nível da variável. Por exemplo, para a variável sexo, o percentual de reprovação (fracasso) que se esperava para ambos os sexos era de 52,4%, caso não houvesse nenhuma influência dessa variável sobre o fracasso escolar. No entanto, se observa que, para o sexo feminino, esse percentual foi de 45,1%, sendo mais baixo que o esperado. Infere-se, assim, que os alunos do sexo masculino são mais suscetíveis ao fracasso.

Tabela 5: Frequências cruzadas entre as variáveis preditoras e o desfecho.

Variáveis	Categorias	Desfecho		Total
		Sucesso	Fracasso	
Sexo	Feminino	56 (54,9%)	46 (45,1%)	102
	Masculino	23 (35,9%)	41 (64,1%)	64
	Total	79 (47,6%)	87 (52,4%)	166
Local de nascimento ²⁴	São Nicolau, Brava ou Fogo	5 (19,2%)	21 (80,8%)	26
	Sal	30 (41,1%)	43 (58,9%)	73
	São Vicente	19 (59,4%)	13 (40,6%)	32
	Santiago ou outros países	17 (65,4%)	9 (34,6%)	26
	Boa Vista ou Santo Antão	8 (88,9%)	1 (11,1%)	9
	Total	79 (47,6%)	87 (52,4%)	166
Área de estudo	Artes	12 (37,5%)	20 (62,5%)	32
	Ciência e Tecnologia	28 (58,3%)	20 (41,7%)	48
	Econômico e Social	28 (71,8%)	11 (28,2%)	39
	Humanística	11 (23,4%)	36 (76,6%)	47
	Total	79 (47,6%)	87 (52,4%)	166
				Continua

²⁴ As ilhas de nascimento dos alunos foram agrupadas levando em conta sua similaridade de comportamento nos testes estatísticos, ou seja apresentavam o mesmo percentual de reprovação.

Variáveis	Categorias	Desfecho		Total
		Sucesso	Fracasso	
Renda (em salários mínimos)	< 1	7 (53,8%)	6 (46,2%)	13
	1 – 3	30 (40,0%)	45 (60,0%)	75
	3 – 6	13 (34,2%)	25 (65,8%)	38
	6 – 12	13 (56,5%)	10 (43,5%)	23
	> 12	15 (93,8%)	1 (6,2%)	16
	Total		78 (47,3%)	87 (52,7%)
Casa Própria	Não	25 (41,0%)	36 (59,0%)	61
	Sim	54 (51,4%)	51 (48,6%)	105
	Total	79(47,6%)	87(52,4%)	166
Quarto individual	Não	43 (36,4%)	75 (63,6%)	118
	Sim	36 (75,0%)	12 (25,0%)	48
	Total	79 (47,6%)	87 (52,4%)	166
Número de moradores na casa	2	7 (43,8%)	9 (10,3%)	16
	3	12 (40%)	18 (20,7%)	30
	4	33 (50%)	33 (37,9%)	66
	5	15 (44,1%)	19 (21,8%)	34
	6	12 (75%)	4 (4,6%)	16
	7	0	4 (4,6%)	4
	Total		79 (47,6%)	87 (52,4%)
Escolaridade da mãe (em anos de estudo)	Analfabeto	4 (57,1%)	3 (42,9%)	7
	1 a 6	29 (41,4%)	41 (58,6%)	70
	7 a 10	13 (50,0%)	13 (50,0%)	26
	11 e 12	13 (68,4%)	6 (31,6%)	19
	Superior	10 (71,4%)	4 (28,6%)	14
	Total		69 (50,7%)	67 (49,3%)
Ocupação do encarregado de educação	Grupo 0	14 (48,7%)	15 (51,3%)	29
	Grupo 1	0	2 (100%)	2
	Grupo 2	25 (39,1%)	39 (60,9%)	64
	Grupo 3	11 (61,1%)	7 (38%)	18
	Grupo 4	28 (54,9%)	23 (45,1%)	51
	Grupo 5	1 (100%)	0	1
	Total		79 (47,9%)	86 (52,1)

Os resultados obtidos por meio do teste Qui-quadrado estão expressos na tabela 6. Podem ser observadas as correlações estatísticas entre as variáveis, com o respectivo valor-p. As variáveis que apresentaram associação estatisticamente significativa com a reprovação foram: sexo, idade, local de nascimento, área de estudo, renda familiar e quarto individual. Essas variáveis foram definidas como

potenciais fatores de risco para o fracasso escolar entre os alunos da ESOM que participaram deste estudo.

As variáveis ocupação do encarregado de educação, ter casa própria e o número de moradores em casa, não foram estatisticamente significativas. A escolaridade da mãe/encarregado, apesar de ser um fator de risco apontado pela literatura, também não foi significativa.

Tabela 6: Associação entre as variáveis analisadas e reprovação nos sujeitos estudados.

Variáveis	GL	χ^2	Prob.> χ^2
Sexo	1	5,67	0,0173 *
Idade	4	110,47	< 0,0001*
Local de nascimento	8	21,3	0,0065*
Área de estudo	3	23,09	< 0,0001*
Renda	4	19,07	0,0008*
Quarto individual	1	20,34	< 0,0001*
Casa própria	1	1,69	0,1939
Número de moradores em casa	5	9,56	0,0888
Escolaridade da mãe	4	7,32	0,1198
Escolaridade do encarregado	4	6,55	0,1614
Ocupação do encarregado**	3	4,29	0,2318

* Variáveis que obtiveram significância estatística. **Os Grupos 1 e 5 foram excluídos da análise por serem pouco representativas.

4.1.3 Fatores associados ao fracasso escolar identificados pela Regressão de Poisson

Para se chegar aos fatores de risco associados ao fracasso escolar, primeiramente procedeu-se a uma análise de regressão bivariada, para testar a significância da associação entre a variável desfecho e cada fator de risco, individualmente. Em seguida, procedeu-se à seleção de variáveis para comporem o modelo de regressão múltipla. Entraram para a análise da regressão de Poisson, as 6 variáveis que foram estatisticamente significativas no teste de Qui-quadrado, excetuando a escolaridade da mãe, que embora não significativa, foi incluída, pois considerou-se que merecia uma análise mais acurada, por causa de sua importância na literatura acerca do fracasso escolar.

Nesta 1ª etapa de análise do teste de hipótese, uma das categorias (grupos) era fixada como referência e as frequências das demais categorias eram comparadas à frequência desta. As variáveis foram ordenadas pelos níveis que tinham menor frequência de reprovação, de modo que o modelo tomasse esse nível

como referência (Tabela 7). Como consequência, o valor do risco relativo foi muito alto para algumas categorias, dificultando a interpretação dos resultados. As variáveis que apresentaram associações significativas para a reprovação foram aquelas cujos limites de confiança não incluíam o número 1: ser do sexo masculino, ter nascido nas ilhas de São Nicolau, Brava ou Fogo, ser da área Humanística ou Artes, não ter quarto individual, e ter renda familiar até seis salários mínimos. A escolaridade materna não resultou significativa, novamente.

Tabela 7: Resultados da 1ª etapa da regressão de Poisson.

Variáveis	Categorias	Teste de hipótese		Exp (β)	Limites de confiança (95%)		Risco
		Estatística Wald	Valor p		Inferior	Superior	
Sexo	Masculino	5,952	0,015	1,421	1,071	1,883	42,1%
	Feminino	-	-	1	-	-	-
Local de nascimento	São Nicolau, Brava e Fogo	4,382	0,036	7,269	1,135	46,57	626,9%
	Sal	3,097	0,078	5,301	0,827	33,98	-
	São Vicente	1,798	0,180	3,656	0,550	24,32	-
	Santiago e outros países	1,343	0,247	3,115	0,456	21,29	-
	Boa Vista e Santo Antão	-	-	1	-	-	-
Área de estudo	Humanística	13,907	0,000	2,716	1,606	4,591	172,6%
	Artes	7,535	0,006	2,216	1,256	3,911	121,6%
	CT	1,612	0,204	1,477	0,809	2,698	-
	ES	-	-	1	-	-	-
Renda (salários mínimos)	<1	3,892	0,049	7,39	1,013	53,83	638%
	1 – 3	5,405	0,020	9,60	1,426	64,62	860%
	3 – 6	5,825	0,016	10,53	1,556	71,19	953%
	6 – 12	3,785	0,052	6,957	0,986	49,10	-
	> 12	-	-	1	-	-	-
Quarto individual	Não	12,93	0,000	2,542	1,529	4,228	154,2%
	Sim	-	-	1	-	-	-
Escolaridade da mãe	Analfabeto	0,445	0,504	1,500	0,456	4,934	-
	1 a 6	2,731	0,098	2,050	0,875	4,803	-
	7 a 10	1,443	0,230	1,750	0,702	4,361	-
	11 e 12	0,034	0,853	1,105	0,383	3,191	-
	Superior	-	-	1	-	-	-

Na 2ª etapa, para facilitar a interpretação dos resultados e se ter um análise mais detalhada de qual categoria representava risco ou proteção para a reprovação, os fatores com mais de duas categorias (como renda, local de nascimento, área de estudo e escolaridade da mãe) foram dicotomizados (Tabela 8). Ou seja, foram recodificados de modo que cada categoria passasse a ser uma nova variável com

duas categorias (sim ou não). Assim, cada sujeito foi classificado como pertencente ou não pertencente à categoria.

Tabela 8: Resultados da 2ª etapa da regressão de Poisson bivariada, fatores dicotomizados.

Variáveis	Categorias		Teste de hipótese		Exp (β)	Limites de confiança (95%)		Risco	Proteção
			Estadística Wald	Valor p		Inferior	Superior		
Local de nascimento	São Nicolau, Brava e Fogo	Sim	15,22	0,000	1,684	1,296	2,187	68,4%	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
	Sal	Sim	2,231	0,135	1,245	0,934	1,660	-	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
	São Vicente	Sim	1,822	0,177	0,736	0,471	1,149	-	-
Não		-	-	1	-	-	-	-	
Santiago e outros países	Sim	2,892	0,089	0,621	0,359	1,075	-	-	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	
Boa Vista e Santo Antão	Sim	2,846	0,092	0,203	0,032	1,294	-	-	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	
Área de estudo	Humanística	Sim	19,04	0,000	1,787	1,377	2,320	78,7%	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
	Artes	Sim	1,900	0,168	0,800	0,582	1,099	-	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
CT	Sim	2,689	0,101	1,363	0,941	1,973	-	-	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	
ES	Sim	8,020	0,005	0,471	0,280	0,793	-	52,9%	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	
Renda familiar (salários mínimos)	< 1	Sim	0,216	0,642	0,866	0,473	1,587	-	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
	1 – 3	Sim	2,926	0,087	1,286	0,964	1,715	-	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
	3 – 6	Sim	4,057	0,044	1,348	1,008	1,802	34,8%	-
Não		-	-	1	-	-	-	-	
6 – 12	Sim	0,781	0,377	1,348	1,008	1,802	-	-	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	
> 12	Sim	5,244	0,022	0,108	0,016	0,726	-	97,8%	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	
Escolaridade da mãe	Analfabeto	Sim	0,108	0,742	0,864	0,361	2,068	-	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
	1 a 6 anos	Sim	4,708	0,030	1,487	1,039	2,127	48,7%	-
		Não	-	-	1	-	-	-	-
	7 a 10 anos	Sim	0,007	0,933	1,019	0,663	1,564	-	-
Não		-	-	1	-	-	-	-	
11 a 12 anos	Sim	2,063	0,151	0,606	0,306	1,201	-	-	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	
Superior	Sim	1,881	0,170	0,553	0,237	1,289	-	-	
	Não	-	-	1	-	-	-	-	

Algumas categorias que foram significativas na 1ª etapa do modelo de regressão, não surtiram o mesmo efeito quando desdobradas, na segunda etapa do modelo. Assim ocorreu com a área Artes e renda familiar inferior a 3 salários.

Podem ser apontadas como significativos no teste de hipótese da 2ª etapa, quanto à área de estudos: pertencer à área Humanística, como fator de risco a 78,7% e pertencer à área Econômico e Social, como fator de proteção a 52,9%. Isso significa que os alunos que pertenciam à área Humanística tinham 78,7% a mais de risco de reprovação em relação aos que não eram daquela área. Aqueles que eram da área Econômico e Social tinham 52,9% menos risco de reprovação, em comparação com aqueles que eram das outras áreas. Em termos do local de nascimento, o único que deu significativo, como fator de risco (68,4%), foi ter nascido nas ilhas de São Nicolau, Brava ou Fogo. Ter renda familiar entre 3 a 6 salários mínimos, também resultou estatisticamente significativo como fator de risco para a reprovação a 34,8%. Para aqueles que tinham renda familiar acima de 12 salários mínimos, isso era fator de proteção a 97,8% para a reprovação. Quanto à escolaridade da mãe, que anteriormente não tinha resultado significativa em nenhum dos testes, agora aparecia como fator de risco a 48,7% para aqueles cuja mãe tinha escolaridade entre 1 e 6 anos de estudo.

Após realizar a análise das variáveis dicotomizadas, os fatores de riscos significativos ao nível 20% na regressão de Poisson bivariada foram considerados elegíveis para comporem o modelo inicial de regressão múltipla, na 3ª etapa de análises. Este procedimento é considerado por alguns autores como uma boa alternativa para evitar a exclusão de variáveis explicativas importantes ou que variáveis de confusão sejam incluídas no modelo multivariado (PAES, 2010). Todas as variáveis foram incorporadas no modelo simultaneamente. Em seguida, foram excluídas, uma a uma, todas as que tinham valor p maior do que 0,10 e, por último, as variáveis ao nível 0,05. O modelo final resultou de sucessivas etapas de inclusão e exclusão de variáveis.

Na tabela 9 apresenta-se o modelo final ajustado do risco relativo de reprovação para os sujeitos da pesquisa.

Tabela 9: Resultados da análise de regressão de Poisson multivariada, modelo final ajustado.

Variáveis	Categorias	Teste de hipótese		Exp (β)	Limites de confiança (95%)		Risco
		Estatística Wald	Valor p		Inferior	Superior	
Sexo	Masculino	19,80	0,000	1,918	1,440	2,555	91,8%
	Feminino	-	-	1	-	-	-
São Nicolau, Brava e Fogo	Sim	10,24	0,001	1,504	1,172	1,932	50,4%
	Não	-	-	1	-	-	-
Área Humanística	Sim	17,53	0,000	1,876	1,397	2,519	87,6%
	Não	-	-	1	-	-	-
Quarto individual	Não	12,71	0,000	2,476	1,504	4,075	147,6%
	Sim	-	-	1	-	-	-
Renda de 3 – 6 salários	Sim	7,272	0,007	1,469	1,111	1,944	46,9%
	Não	-	-	1	-	-	-

Nesta última etapa da análise foram identificados como fatores de risco para a reprovação, não ter quarto individual, ser do sexo masculino, ser da área de Humanística, ser do grupo dos nascidos nas de ilhas de São Nicolau, Brava e Fogo e ter renda de 3 a 6 salários mínimos.

Observou-se que não possuir quarto individual foi o fator de risco mais significativo, 147,6% maior quando comparado com sujeitos que não tinham quarto individual. Ser do sexo masculino e pertencer à área Humanística implicou riscos um pouco menos elevados e semelhantes, ou seja, 91,85% em relação ao sexo feminino e 87,6% em relação às outras áreas de estudo. Pertencer ao grupo dos nascidos nas ilhas de São Nicolau, Brava e Fogo resultou em risco 50,4% maior do que pertencer ao grupo dos nascidos em outras ilhas. Por último, ter renda familiar de 3 a 6 salários mínimos esteve associado a um risco de 46,9% maior em comparação aos outros grupos de renda.

Concluídas as análises estatísticas, podem ser extraídas, desses resultados algumas considerações importantes. Em relação à variável **sexo**, o percentual de reprovação dos meninos foi de 64,1% e o das meninas 45,1%, estando em consonância com os resultados publicados na literatura da área (DAMIANI, 2006, ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; MED, 2011), que indicam que os meninos têm desempenho pior do que as meninas. Os dados da análise de regressão múltipla apontam que os meninos têm aumentado seu risco de reprovação em 91,8% em comparação com as meninas.

A reprovação mostrou-se, também, significativamente associada ao **local de nascimento do aluno**: os naturais das ilhas de São Nicolau, Brava e Fogo foram os que apresentaram taxas de reprovação muito maiores do que o esperado para esse grupo, assim como os da ilha do Sal. Dos 73 alunos da ilha do Sal, 58,9% já tinham sido reprovados alguma vez, ao longo de sua escolarização. Para as ilhas de São Nicolau, Brava e Fogo, onde nasceram 26 dos sujeitos da pesquisa, 80,7% já tinham alguma reprovação, ao longo de sua escolarização e 6 tinham no mínimo duas reprovações. Quando se resolveu incluir essa variável nas análises, pensou-se ser relevante investigar se o contexto, ou a cultura, das famílias poderia estar associado ao desempenho acadêmico dos alunos, pelas diferenças que se verificaram nos anuários estatísticos para as distintas ilhas. Pesquisas sobre o sucesso escolar de emigrantes têm demonstrado que, mesmo quando as famílias trocam de contexto social (emigram), carregam consigo traços culturais que podem favorecer ou não o desempenho escolar dos alunos (CASIMIRO, 2008; ÉVORA, 2013; SEABRA, 2008). No caso destes sujeitos, os familiares mudaram-se para a ilha do Sal depois de certa idade, portanto, já tinham incorporado o contexto social de suas ilhas de origem. Os alunos que nasceram nessas ilhas (São Nicolau, Fogo e Brava) apresentaram 50,4% mais risco de reprovação do que os que nasceram nas outras ilhas. A hipótese que se levanta, corroborando as informações do MED (INFORPRESS, 2015), é de que a forte cultura de imigração destas ilhas estaria influenciando a expectativa de estudos dos alunos. Os alunos dessas ilhas por terem muitos familiares a viverem no exterior, ao saberem que têm a possibilidade de emigrar para o país onde estes familiares se encontram, possivelmente, acabam por se desinteressar pelos estudos, abandonando-os antes de terminar o ano letivo. Tal fato é ainda mais preocupante na ilha de Brava, em que a probabilidade de um aluno um dia aceder ao Ensino Secundário é a mais baixa do país – 52,1% (CABO VERDE, 2011, p.36). Ainda, segundo o MED (2015), a taxa de abandono nessas ilhas (Brava e Fogo) foram as mais altas em relação às outras ilhas (São Vicente, Santiago- Concelho da Praia). Essas diferenças precisam ser explorados mais profundamente para serem mais bem entendidas.

Nas outras ilhas, a taxa de alunos com alguma reprovação foi bem menor (abaixo de 15%). Destacam-se as ilhas de São Antão e Boavista, em que essa taxa foi de apenas 1,1% para as duas.

A **área de estudo**, igualmente, apresentou associação significativa com a reprovação dos alunos: os que estudavam na área Humanística tiveram a maior taxa de reprovação (41,4%), configurando-se como fator de risco 87,6% maior do que aquele das outras áreas. Contrapondo-se a esses dados, os alunos da área Econômica e Social, tiveram apenas 12,6% de reprovação. As taxas de reprovação nas áreas Artes e Ciência e Tecnologia foram iguais, com 23,0%, não resultando significativas nos testes efetuados.

É preciso atentar para o fato de que, apesar de o fator área de o estudo não ter acompanhado os alunos ao longo de sua escolarização, a área para a qual cada aluno se direciona pode ter sido influenciada pela sua própria trajetória escolar. Assim, pertencer à área Humanística não pode ser interpretado, em si mesmo, como um fator de risco; ser dessa área pode indicar que ela foi escolhida por quem já tinha uma trajetória de reprovação. Como essa área tende a ser menos demandante, em termos de estudo, os alunos que, normalmente, se saem mal a escolhem. O inverso acontece com as áreas Ciência e Tecnologia ou Econômico e Social, para continuarem os estudos: por elas demandarem mais estudo e um desempenho mais qualificado, são escolhidas pelos que têm melhores notas. Com formação nestas áreas, é possível avançar para cursos como direito, administração, economia, medicina, engenharias, ou outros cursos afins.

A preferência dos alunos que tem baixo desempenho pela área Humanística pode ser explicada pelo que Tavares (2009, p.48) entende como “Seleção por Orientação”, que

refere-se ao leque de opções que o aluno pode fazer tendo em vista o seu nível de competência geral e ou sua situação econômica, após ter sido aprovado ou transitado de um determinado ciclo ou ano de estudos.

A partir do 10º ano, o aluno escolhe a área de estudos a seguir, o que definirá o curso e a instituição a ingressar, no futuro. Segundo Tavares (2009, p.48), “o aluno auto-exclui-se de certas opções” pela forma como equaciona os custos, benefícios e riscos de cada decisão que tomar. Os alunos que

ao longo da sua trajetória escolar tiveram rendimentos escolares fracos ou médios, privilegiam os cursos menos competitivos, os que provieram de famílias com fracos recursos, e que, por sua vez, o seu rendimento escolar não lhe permite o acesso a bolsa de estudos, excluem os cursos muito dispendiosos (TAVARES, 2009,p.48).

Assim, os alunos que apresentam certas dificuldades em disciplinas que exigem cálculos, por exemplo, optam mais pela área Humanísticas, tentando fugir dessas dificuldades.

A **renda familiar** apresentou relação significativamente inversa com a reprovação: esta aumenta à medida que diminui a renda. Os resultados das análises estatísticas apontam que, para aqueles que possuem renda entre 3 a 6 salários mínimos, o risco de reprovação aumenta em 46,9%, em relação ao grupo com renda maior que 12 salários mínimos. Ressalta-se que, no grupo de maior renda, a taxa de reprovação foi quase nula, tendo sido constatado apenas um caso. Estes resultados corroboram os de outras investigações que encontraram associação entre baixa renda e fracasso escolar (DAMIANI, 2006; MOURA, 2009; TAVARES, 2009). Entretanto, chama atenção o fato do grupo com renda entre 1 e 3 salários mínimos não apresentar risco para fracasso. O resultado deste estudo é, portanto, paradoxal e não se dispõe de elementos para explicá-lo, o que indica a necessidade de estudos mais detalhados sobre o assunto.

A variável **quarto individual** revelou-se como o fator de risco mais forte para a reprovação. Não ter quarto individual, aumenta em 147% o risco de reprovação em relação àqueles que o possuem, pois, provavelmente, os que não dispõem de quarto individual enfrentam condições mais precárias de estudo do que aqueles que podem usufruir de privacidade. Esta variável, que está relacionado ao campo socioeconômico, não foi investigada em outros estudos. Salienta-se a importância desta variável, como fator de risco para o fracasso escolar, por revelar a influência que ela exerce sobre as condições de estudo dos alunos.

Para as variáveis **casa própria** (o que surpreende, por ser também um indicador socioeconômico) e **número de moradores em casa**, não foram observadas associações estatisticamente significativas com a reprovação ($p > 0,1939$ e $p > 0,0888$ respectivamente). Essa falta de associação ocorreu, da mesma forma, com a **escolaridade da mãe**²⁵ ($p > 0,1198$), dado que chama a atenção, porque, como referido antes, a baixa escolaridade materna é apontada como importante fator de risco para o insucesso escolar (DAMIANI, 2006; FELIPPE, 2004; MOURA,

²⁵ Esta variável foi incluída no modelo, apesar de ser a única que não apresentou associação significativa com a reprovação, por sua importância na literatura da área.

2009; ROSA, 2013; SANCHES, 2008). Esperava-se que a escolaridade mais baixa, ser analfabeta, deveria apresentar alguma significância estatística para o fracasso escolar, entretanto, ela não resultou significativa, talvez devido ao fato de haver mães analfabetas em todos os níveis de renda, ou pelo número reduzido de sujeitos do estudo, que pode ter afetado o modelo estatístico utilizado. Na regressão de Poisson bivariada da 2ª etapa, a escolaridade de 1 a 6 anos de estudos, resultou como fator de risco a 48,7%. Quando o modelo foi ajustado, esse efeito desapareceu, não resultando significativo para a reprovação.

No estudo de Sanches (2008), o nível de escolaridade da mãe teve influência favorável no rendimento escolar dos filhos. Moura (2009) encontrou também uma relação positiva e significativa entre a taxa de reprovação e o nível de instrução dos pais, sendo esta inversamente proporcional. Essa relação foi mais expressiva para os repetentes: 69% tinham mãe com, no máximo, até a 4ª classe. No entanto a percentagem de alunos que já haviam sido reprovados, com mães analfabetas, foi menor do que a daqueles cujas mães tinham alguma escolaridade (34,4% e 51,7% respectivamente). Essa mesma proporção foi identificada neste estudo, o que demonstra que a ausência de escolaridade, entre os seus participantes não foi determinante para a trajetória escolar dos alunos. Como foi concluído em alguns estudos como os de Lahire (1997), Viana (1998) e Zago (2000), o investimento pedagógico da família não é a única contribuição para o sucesso escolar dos alunos, mas outras formas de investimentos podem, igualmente, provocar interferências na escolarização.

Embora a mãe não acompanhe diretamente os conteúdos escolares, adota outras formas de investimento, seja no plano mais subjetivo, como a insistência constante em transmitir o valor social da educação, seja de ordem disciplinar, não autorizando a interrupção dos estudos, controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas de casa (ZAGO, 2000. p.79).

Quanto à **ocupação do encarregado de educação**, este também não resultou significativa nos testes estatísticos efetuados, apesar de alguns autores (AFONSO, 2002; SANCHES, 2008) referenciar que possui relação com o desempenho acadêmico dos alunos. Talvez o fator ocupação dos encarregados de educação, seja uma variável de confusão, estando diretamente ligado ao nível de escolaridade dos pais. Nas estatísticas nacionais, referentes à relação entre a

educação e a pobreza, verifica-se uma forte tendência a relacionar o baixo nível de instrução dos cidadãos com a pobreza (INE, 2004).

Apesar de o nível socioeconômico ser significativo em alguns estudos como Furtado (2007), Moura (2009), Sanches (2008), algumas variáveis encontradas neste estudo como renda inferior a 3 salários, posse de casa própria, número de moradores em casa, ocupação do encarregado de educação e baixa escolaridade da mãe, contrastam com os resultados destas pesquisas por não serem significativas. Por outro lado, revela que outros fatores como renda de 3 a 6 salário e posse de quarto individual resultaram significativos para reprovação.

Em suma, estatisticamente, podem ser apontadas como fatores de risco para o fracasso escolar, ser do sexo masculino, não possuir quarto individual, ser natural das ilhas de São Nicolau, Brava ou Fogo, ser da área Humanística e possuir renda familiar de 3 a 6 salários mínimos. Estes fatores, de algum modo interferiram no baixo desempenho escolar dos alunos estudados, culminado no fracasso escolar dos que apresentavam tais fatores.

4.2 Análise da pesquisa qualitativa

Antes de relatar os achados desta parte da pesquisa, cabe ressaltar que, mesmo que a intenção inicial fosse conectar integralmente a análise quantitativa e qualitativa, utilizando os fatores de risco apontados pela primeira, na seleção dos sujeitos que participariam da segunda (o que, por motivos operacionais da pesquisa, não foi possível), considera-se que os resultados da pesquisa qualitativa não foram significativamente afetados. Afortunadamente, embora os sujeitos não tenham sido selecionados pelos fatores de risco encontrados na pesquisa quantitativa, estes apresentavam o fator de risco que foi mais significativo para a reprovação, ou seja, não tinham quarto individual.

Os dados quantitativos coletados nesta investigação devem ser analisados e interpretados com cautela. Como reforça Lahire (1997, p.32), não se pode ignorar, ao analisar os aspectos relacionados ao sucesso ou fracasso escolares, que existem “práticas e formas de relações sociais que conduzem ao processo de ‘fracasso’ ou de ‘sucesso’.” Deve-se levar em conta que os sujeitos do estudo, como seres sociais que estabelecem relações de interdependência, é que agem na realidade social, exercendo pressão sobre os fatores de risco, e não o contrário (LAHIRE, 1997). Os

fatores de risco associados ao fracasso escolar apenas estabelecem as condições em que o sujeito irá agir sobre a realidade social. Portanto, estes fatores de risco não podem ser interpretados como **determinantes** para o insucesso escolar, mas sim potencializadores desse problema, em consonância com outros fatores.

Para compreender o sucesso improvável do grupo de estudantes desta pesquisa, não se podem analisar aspectos isolados de suas vidas, mas se precisa entendê-los dentro de uma trama que permite identificar pequenos indícios que possibilitam perceber as razões para tal sucesso.

Como escreve Lahire (1997, p.72):

[q]ualquer modificação da constelação das pessoas (e portanto dos traços familiares, das propriedades objetivas ou das disposições incorporadas), da estrutura de coexistência, pode levar a uma transformação do comportamento da criança. Mas nenhuma característica em si explica este comportamento.

Não se tem a pretensão de que os dados coletados apontem, claramente, todos os motivos que levaram os sujeitos a alcançar o sucesso escolar, mas que revelem alguns indícios que ilustrem a influência dos motivos apontados. O papel da pesquisadora foi, justamente, por meio do discurso proferido nas entrevistas (mesmo que não sejam transparentes) e tramas do contexto onde os sujeitos se encontram, tentar reconstruir as relações de interdependência que levaram os estudantes ao sucesso. Desse modo, o perfil dos alunos e o contexto em que estes sujeitos estão inseridos pode facilitar essa compreensão²⁶. Esses dados são apresentados a seguir.

4.2.1 Perfil e trajetória escolar dos alunos

Antes de tentar analisar os fatores associados ao sucesso escolar desses alunos, procura-se compreender como os professores da escola, em que a pesquisa foi realizada, entendem o sucesso escolar.

Na análise das entrevistas, realizadas com os professores, a categoria que mais se destacou no entendimento do sucesso escolar, foi a de que este vai além da mera aprovação ao final de um ano letivo e das notas altas. Para os professores,

²⁶Os discursos dos alunos serão destacadas em itálico, para diferenciar das citações diretas de autores. As falas grifadas em negrito são da autoria da pesquisadora.

configura-se num processo contínuo, observado durante as aulas, no bom relacionamento com os professores, com os colegas e na desenvoltura participativa dos alunos. Um bom desempenho escolar²⁷, esperado pelos professores, traduz-se como uma consequência dos alunos que reúnem tais características, sendo considerados como bons alunos, como alunos de sucesso.

Um aluno de sucesso escolar é um aluno que tem bom aproveitamento, um aluno que consegue superar as expectativas, um aluno que consegue tirar boas notas. É um aluno que está sempre atualizado, um aluno que procura, procura novas e outras matérias para além do que o professor deu em sala de aula, é um aluno comportado, um aluno assíduo. (Professor 1)

Esse pensamento é igualmente compartilhado pelos próprios alunos e seus pais/encarregados de educação, que consideram que um aluno de sucesso escolar não pode ser passivo, mas deve ser aquele que instiga o professor, que participa e se interessa pelos seus estudos, com foco no aprendizado e não apenas na aprovação.

*Aquele aluno que não espera simplesmente que o professor despeje a matéria. É aquele aluno que **corre atrás dos seus objetivos**. (Paula)*

*É um aluno que parece **ser bastante ativo**, que participa nas aulas, que sabe. Que não sabe só na hora dos testes. Porque tem alunos que ficam só para ir para o teste. É um aluno que tem, às vezes, tem capacidade de ensinar os outros, também. Todos os professores falam bem dele, é um aluno comportado, que não falta às aulas, ajuda todo mundo. (Bruna)*

Para os professores, os sujeitos da pesquisa são bons alunos, apesar de certas dificuldades em algumas disciplinas. Ressalta-se que estes alunos não apresentaram nenhuma reprovação durante todo o seu percurso escolar e se considerarmos que estes alunos entraram para 7^o ano do Ensino Secundário em 2008/2009, eles, estariam entre os apenas 34% do total que conseguiu alcançar o último ano do Ensino Secundário (12^o ano).

No que se refere ao seu desempenho escolar no Ensino Secundário, por meio do levantamento de suas notas de anos anteriores, observou-se que, em alguns,

²⁷Segundo Stephen Ball, o desempenho ou performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção e inspeção” (BALL, 2005, p.543). Neste texto, quando se refere ao desempenho escolar dos alunos, fala-se nas instâncias relativas ao comportamento, à aprendizagem e aos resultados das avaliações.

esse desempenho foi ótimo (Pedro, Paula, Bruna), com média geral²⁸, em todos os anos do Ensino Secundário, acima de 16 valores, numa escala de 0 a 20. Também,, nenhum dos alunos selecionados deixou disciplinas pendentes ao longo do percurso escolar, o que, no quadro geral dos alunos no Ensino Secundário, é pouco comum.

Para além dessas características, no perfil geral dos participantes dos estudos de caso, são apresentados outros aspectos que descrevem o grupo de alunos e ajudam a situar o contexto no qual eles se inseriam (Figura 11).

²⁸ Cálculo realizada pela autora com base nas médias finais de cada ano letivo.

Sujeitos	Pedro	Amanda	Luana	Paula	Bruna	Márcia
Sexo	M	F	F	F	F	F
Idade	19	18	18	18	17	17
Local de nascimento	Santiago	Santo Antão	São Nicolau	São Vicente	Santiago	Sal
Área de estudo	CT	ES	Artes	ES	CT	Humanística
No. de participações no Quadro de honra	2	0	2	4	4	0
Renda familiar (Grupos)	1	2	2	1	2	2
Casa própria	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Quarto individual	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Moradores em casa	4	5	3	10	6	6
Escolaridade da mãe	Analfabeta	Analfabeta	Analfabeta	4ª classe	Analfabeta	4ª classe
Escolaridade do pai	4ª classe	4ª classe	Analfabeto	12º ano	4ª classe	Analfabeto
Parentesco do E. E	Irmã	Irmã	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Escolaridade do E. E	Analfabeta	6ª classe	Analfabeta	4ª classe	Analfabeta	4ª classe
Ocupação do E. E	Empregada de limpeza	Balconista	Cozinheira	Empregada de limpeza	Empregada de limpeza	Comerciante

Figura 11: Quadro com perfil geral dos alunos participantes dos estudos de caso.

A o quadro com o perfil dos alunos, mostra que a maioria dos que participaram da pesquisa qualitativa era do sexo feminino, sugerindo que, na superação dos fatores de risco para fracasso, as meninas foram mais eficazes. A idade do grupo variava entre 17 e 19 anos. Importa salientar que apenas um aluno é da ilha do Sal, o que confirma a tendência verificada na pesquisa quantitativa de que na escola ESON existem mais alunos de outras ilhas do que da própria ilha do Sal. Observa-se igualmente a representatividade das ilhas de São Vicente, Santiago e São Nicolau, que apresentavam os maiores números de sujeitos na pesquisa.

Conforme já avisa sido comentado, quase todos os sujeitos, com exceção de Amanda e Márcia, já participaram no quadro de honra da escola mais de uma vez. Os sujeitos estavam distribuídos em todas as áreas de estudo; apenas Márcia era da área Humanística, que foi fator de risco para a reprovação na pesquisa quantitativa.

Destaca-se ainda, que todos os sujeitos pertenciam ao grupo de renda inferior a 2 salários mínimos, ressaltando ainda que Pedro e Paula pertenciam ao grupo de renda 1. Apesar de possuírem baixa renda, a maioria possuía casa própria. Apenas Amanda e Bruna não o possuíam, ressaltando que a residência de Bruna faz parte um projeto social de habitação. Outra variável importante a ser destacada é a ausência de um quarto individual para os estudos dos alunos. Por ser a variável que mais apresentou significância como fator de risco para a reprovação, destaca-se que apenas Pedro e Márcia possuíam quarto individual. No entanto, é preciso esclarecer que Pedro só o teve neste último ano de estudos e Márcia, apesar de o ter há mais tempo, não possuía a privacidade desejada em seu quarto, por viver com várias crianças. Igualmente Bruna, Amanda e principalmente Paula, residem com mais do que 5 moradores em casa.

Quanto a escolaridade materna, como seguindo o critério de inclusão deste grupo, quase todos têm mães sem nenhum nível de instrução. Apenas a mãe de Paula e de Márcia possuía algum nível, porém baixo. A escolaridade do pai não foi muito ressaltada, pelo pouco contato que os alunos têm com os seus pais, mas nota-se que o nível de instrução dos pais é mais alto que a das mães. Devido a esse contato maior com a mãe que a maioria tem como encarregado de educação suas mães e no caso de Pedro e Amanda, a irmã. Os encarregados de educação também apresentam baixa escolaridade. Quanto à profissão dos encarregados de educação,

todos exercem profissões classificadas no grupo 2, que exigem trabalho manual, além de serem ocupações pouco estáveis socioeconômicamente.

Na sequência, serão apresentados os dados relativos a cada um dos alunos, tentando evidenciar aspectos de suas trajetórias escolares que melhor elucidem o seu percurso de sucesso.

4.2.1.1 Pedro - “Não foi fácil chegar até aqui”

Este aluno merece especial atenção, no que se refere a ter alcançado sucesso escolar, por razões muito fortes. Primeiramente, é o único aluno do sexo masculino, entre os 6 selecionados. É órfão de pai e mãe e vem de um contexto familiar muito desafiador, o que nos leva a refletir em como a retirada desse contexto familiar pode ter aflorado o seu potencial para o sucesso escolar.

Tem 19 anos²⁹, é da área Ciências e Tecnologias e pretende cursar engenharia mecânica. Quando entrou no Ensino Secundário, Pedro passou a estudar no Centro Comunitário “Chã de Matias”³⁰ todos os dias. Deslocava-se para o Centro, por volta das oito horas da manhã, com o objetivo de estudar. Depois, desenvolvia outras atividades oferecidas pelo Centro e, de lá, ia para a escola. Desde que passou para o 10º ano, deixou de frequentar o Centro e passou a estudar em casa, no seu quarto, sobre uma mesa improvisada.

Em termos das características sociodemográficas do seu grupo familiar, poucas referências foram apresentadas por Pedro, sendo elas fornecidas pela sua irmã e sua tia (irmã de seu pai). Perdeu a mãe em 2012 e o pai em 2014. Tem dois irmãos mais velhos e nenhum deles permaneceu na escola por muito tempo.

Quando criança, tinha um ambiente familiar complicado e desconfortável, na presença de bebidas alcoólicas e drogas. Ao deparar com essa situação, sua tia retirou-o desse ambiente e ele cresceu na casa da mulher que cuidava dos filhos

²⁹Idade referente a julho de 2015, momento da coleta dos dados.

³⁰Centro Comunitário que aloja a Associação Chã de Matias (ACM), uma Organização Não Governamental (ONG) cabo-verdiana, com sede nos Espargos (ilha do Sal), que, desde 1996, desenvolve programas de apoio às crianças e jovens em situação de risco de exclusão social. O centro acolhe pessoas dos 7 aos 17 anos, em projetos de fornecimento de refeições, estudo orientado, atendimento psicológico, integração fora do ambiente escolar (formação pessoal e social), aulas de informática, dança, artesanato e desporto (futebol, bilhar, ping-pong, uril, damas).

dessa tia, que se tornou sua mãe de criação. Mora com essa mãe adotiva e seus irmãos de criação desde os 7 anos.

A mãe de criação³¹ tem, aproximadamente, 57 anos e não teve nenhuma escolaridade, sabe apenas escrever o nome. Trabalha como faxineira em uma instituição pública, mas desde março de 2015 vive como emigrante em outro país.

Residiam na casa de Pedro, no momento da coleta de dados, mais três pessoas: o irmão, a irmã e o namorado. A casa é humilde, de piso de cimento, com pouca estrutura de acabamento. A residência tem poucos móveis, e um quarto improvisado, recentemente, para Pedro, com espaço para uma cama, um armário improvisado e criado-mudo.

O irmão de criação não terminou o Ensino Primário e, atualmente, encontra-se desempregado. A irmã de criação é a que tem mais contato com Pedro, em casa, dando-lhe todo o apoio de que ele precisa para viver e estudar. Com 24 anos, não terminou o 6º ano, desistiu quando descobriu que estava grávida. Tentou concluir o Primário, por duas vezes mais, no curso de alfabetização para adultos, porém sem sucesso, devido a uma nova gravidez e por problemas pessoais³². Atualmente, trabalha como atendente numa loja chinesa, mas seu salário é abaixo do mínimo. A irmã sempre tenta aconselhar Pedro quanto à importância da escolarização, pelas limitações que ela enfrenta, decorrentes da falta de instrução.

*Eu quis, pelo menos, tirar meu diploma de 6ª classe. Era isso que eu queria. Por isso, voltei a tentar. [...] Nesse momento, às vezes, eles tomam só quem tem 10º ano, por aí, no trabalho, essas coisas assim. Está difícil encontrar trabalho. A escola, neste momento, ... **a escola vale muito**. (Irmã de Pedro)*

Sua tia³³, e madrinha, também deu-lhe grande apoio em relação à escolarização, desde criança, sendo referência para Pedro:

Ela sempre me incentivou a estudar desde a Primária. Ela me ajudou sempre, com todos os materiais escolares. [...] sempre a minha madrinha me dava apoio em tudo o possível [...] (Pedro)

³¹ Refere-se à pessoa que adotou o aluno, sem ser em termos legais, mas apenas pelo consentimento dos pais biológicos.

³² Os filhos moram em outra ilha com outros familiares.

³³ Sua tia estudou até a 4ª. classe. Maiores informações podem ser consultadas no perfil da Márcia, já que a mãe da Márcia também é tia do Pedro.

Desde o início de sua trajetória escolar, o jovem era apontado pelos colegas, professores e familiares como um excelente aluno. De acordo com a sua irmã³⁴,

*[...] desde pequeno, ele tem cabeça para a escola. Porque antes, quando ele estava na Primária, ele estudava, estudava, estudava. Então, nós dizíamos 'Pedro, se tu continuares a estudar assim, vais ficar é louco'. Dizíamos que ele ficaria louco de tanto estudar. Mas [...] **ele tem boa cabeça para a escola.** (Irmã de Pedro)*

Segundo uma colega, que esteve na mesma sala, desde a Primária, Pedro, a partir do 9º ano diminuiu um pouco seu rendimento escolar, parecendo ter perdido seu interesse pela escola. Desde criança, destacava-se como um excelente aluno, chegando a participar no Quadro de Honra algumas vezes, no Ensino Secundário. Para os seus professores, ele era um aluno esforçado, focado e motivado nos estudos. Respeitava os professores e os colegas, era assíduo, pontual e nunca faltava às aulas. Participava das atividades durante as aulas e questionava, quando precisava. Os professores também comentaram que, ultimamente, Pedro estava apresentando desempenho fraco.

Observa-se que o desinteresse, apontado pela colega e pelos professores, coincide com o período da morte da mãe de Pedro, além de outros fatores apontados pelo próprio aluno, que podem desencadear a perda do interesse pela escola, como a incerteza quanto aos estudos devido à falta de condições financeiras e oportunidade de poder continuar os estudos.

De acordo com Pedro, sua trajetória escolar não foi fácil. As dificuldades não se verificavam na aprendizagem em si, já que sempre tirava boas notas, mas no contexto familiar em que ele estava inserido.

*Eu, desde a Primária, os conteúdos da escola, assim, eu nunca tive dificuldades. Mas **não foi fácil chegar até aqui**, teve bastante coisas que me fizeram chegar até aqui. Como, por exemplo, desde pequeno eu moro com uma senhora que não é a minha mãe, minha mãe e meu pai são mortos. ... (Pedro, grifos da autora)*

4.2.1.2 Amanda - “E se eu não estudar? O que terei na vida?”

Olhar para a história de Amanda revela como o incentivo familiar pode ser importante para o sucesso escolar. Amanda tem 18 anos, é da área Econômico e

³⁴Quando se refere à irmã de Pedro, remete-se à sua irmã de criação.

Social e pretende ser delegada de polícia. Nasceu na ilha de Santo Antão e, devido à falta de condições na casa dos pais, foi morar com a irmã mais velha, na Ilha do Sal. Mora em uma vila portuária, onde coabita, também com o cunhado e duas sobrinhas, necessitando de transporte para chegar à escola. Uma das sobrinhas já se encontra no 9º ano e outra na 2ª classe.

Desde pequena, ao contrário dos outros alunos selecionados, não gostava de estudar. Era a irmã quem lhe mandava estudar, mas estudava sem vontade e se distraía facilmente. A partir do 6º ano, começou a despertar a vontade para o estudo, ao observar que enfrentaria uma nova realidade, que demandava um esforço pessoal.

*Quando eu comecei a chegar na 6ª. classe, agora, como eu posso te dizer...que a partir daí, eu tenho que começar a estudar, **porque era tipo uma preparação para o liceu.** Você vai enfrentar outra realidade...agora...a partir daí eu comecei a estudar, depois que eu vim para o liceu. (Amanda, grifos da autora)*

Segundo os professores, ela apresenta grandes dificuldades com a matemática, o que prejudica a sua média geral. Em sala de aula, é sempre quieta, não fala muito e também não participa muito, sendo difícil para os professores identificar quais as dificuldades que ela apresenta.

Dos sete irmãos, nenhum conseguiu chegar ao 8º ano e apenas dois chegaram até o liceu, devido às limitações econômicas da família.

*Eles não estudaram, não porque...por causa das condições. Porque nós éramos muitos, então a família...minha mãe e meu pai, **ficava difícil para eles darem escola a todos nós.** Eles não conseguiram e...também, eles não têm escola. Neste momento, a minha mãe e meu pai não têm trabalho e, agora...uns acabaram por ir até a 6ª classe. O máximo que a minha mãe conseguiu dar-lhes foi até a 6ª classe. (Amanda, grifos da autora)*

Os pais são agricultores e nenhum deles sabe ler ou escrever. A irmã mais velha, de 34 anos, estudou até a 6ª classe e, à época da coleta de dados, trabalhava como atendente em uma loja. Ciente da importância da escolarização para a ascensão social, sempre deu o incentivo para que Amanda continuasse a estudar.

*A minha irmã ficava a me incentivar, para eu poder...para eu poder levantar as notas de matemática e português, e eu fui subindo. [...] Eu nunca reprovei, porque sempre...eu...**eu tenho uma irmã que me incentivava, até a repensar,** porque se eu tirar uma nota baixa... às vezes você fala por que...quando a tua mãe fica te explicando que não é assim, aquilo ou outro...não é porque eles estão a te espantar [brigar], mas é porque gostam de ti [...] é uma maneira de te incentivar. (Amanda, grifos da autora)*

Ao notar que Amanda, irmã mais nova, poderia não prosseguir nos estudos por falta de condições, a irmã chamou-a para viver com ela na ilha do Sal³⁵, quando a menina estava na 4ª classe. Antes disso, a madrinha é que a apoiava, financeiramente, nos estudos.

O problema era que a zona em que morávamos, em Santo Antão, era no interior, então era difícil, porque tu conseguias ir até a 4ª classe e, naquela época, não tinha a 6ª. classe. Naquela época, era o 1º ano, 2º ano e 3º ano. Então, nós tínhamos que ir estudar no Porto Novo. Tínhamos que pagar o carro, ou tínhamos que ter algum familiar que morava ali, para poder ter casa e todas aquelas despesas. Então nós não tínhamos assim...e nem se tivesse, eles não tinham condições para ter aquele dinheiro para pagar, para que a gente ficasse naquela casa, ou todas aquelas coisas. Então não dava. (Irmã da Amanda)

4.2.1.3 Luana - “Até ainda eu estudo por teimosia da minha parte”

O perfil da aluna Luana ilustra a determinação e o sacrifício dos pais para promoverem o sucesso escolar de seus filhos.

Luana tem 18 anos, é da área Artes e, desde a 5ª classe, interessa-se pelo curso de designer de interiores. Relata que, durante a sua trajetória escolar, sempre gostou de estudar. É responsável em relação aos estudos, sempre assídua e pontual. Os professores consideram-na uma boa aluna, pela sua postura em sala de aula, dinâmica e participação. Desde criança, sempre estudava com uma colega e com o irmão que estava sempre presente, ajudando-a, servindo de incentivo para ela. A competição com os colegas, em sala de aula, ajudava Luana a manter o ritmo dos estudos. Foi para o quadro de honra por duas vezes, no 7º e no 8º ano. Estuda sozinha em casa, sempre no mesmo horário, das 16 às 18 horas, antes do sol se pôr, já que não possuem energia elétrica em casa. Por não ter com quem partilhar as dúvidas em casa, aproveita os espaços públicos onde há conexão com a internet, para pesquisar, e retira as dúvidas com os professores.

É a mais nova de oito irmãos e mora em uma ocupação, na periferia da cidade, em casa feita de lata, com a mãe e uma irmã de 28 anos, que tem necessidades especiais. A casa é humilde, de quatro cômodos, com partes em piso

³⁵Ressalta-se que a família da Amanda é da ilha de Santo Antão, onde o acesso a escolas é ainda problemático, devido à localização geográfica. Os alunos têm que percorrer longas distâncias, o que implica custos com transporte, para a família.

de cimento e partes em chão batido. A moradia fica afastada da escola e Luana tem que caminhar, diariamente, cerca de 30 minutos para assistir às aulas.

A mãe é analfabeta, tendo apenas aprendido a assinar o nome, pois tinha vergonha de se identificar com a impressão digital. Trabalhou, por muito tempo, no calçamento de vias públicas, carregando pedras, e hoje trabalha como cozinheira, em uma escola pública, recebendo menos de um salário mínimo (aproximadamente 8 mil escudos), mensalmente. O pai também é analfabeto e, encontrava-se desempregado, pois teve um acidente de trabalho. Recebe uma pequena pensão, de, aproximadamente, $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Dos 8 irmãos, um deles foi até a 6ª classe, outros até o 8º ano e uma irmã chegou no 12º ano.

Luana é natural da Ilha de São Nicolau, mas mora na ilha do Sal, com a mãe, desde a 2ª classe. Do 7º ao 9º ano, foi morar com o pai em São Nicolau, mas teve de retornar à ilha do Sal, por falta de condições financeiras na companhia deste. Na Ilha de São Nicolau, morava numa vila, a 25 km da escola secundária, e tinha que pegar um transporte, diariamente, às cinco horas da manhã, para começar as aulas às 07h30min. Além do trajeto perigoso, devido às más condições das estradas, o transporte era pago pelos pais, o que pesava no orçamento da família. Os irmãos mais velhos forneciam o suporte relativo aos materiais escolares. Assim, decidiu que voltaria para a ilha do Sal, no 9º ano. Como entraria numa outra escola, com outro contexto, planejou aumentar as notas porque sabia que as condições na nova escola seriam mais complicadas.

[...] aqui no Sal a escola é mais difícil. Tens menos possibilidades de...certas coisas, como se habituar. Então, como eu tinha média no 9º e 8º, e como essa média iria me ajudar no 10º, porque eu ia me mudar de escola, era uma coisa assim...diferente...como eu posso te dizer, um processo que é transitar de uma escola para outra, com outros professores, que você não conhece, nem nada, Então, eu fiz assim, que ia me ajudar na minha média para transitar do 10º para o 11º. (Luana)

Mesmo com a falta de condições financeiras na ilha do Sal, já que a mãe recebia pouco e tinha que sustentar a casa, os estudos e a irmã mais velha que tem necessidades especiais, a mãe da Luana nunca deixou que faltassem materiais escolares. Ciente da condição socioeconômica da família, o serviço de apoio social da escola dispôs-se a tirar as cópias dos materiais escolares, de que a aluna precisava e a cobrar-lhe a menor taxa de mensalidade.

Luana sentia impotência por não saber se poderia continuar os estudos, pois para ela, mesmo que conseguisse uma bolsa, a mãe não teria condições de suprir pequenas necessidades básicas, durante o curso³⁶. Mesmo estando determinada a alcançar seus objetivos de concluir um curso superior, a aluna sentia-se um pouco desanimada, porque pensava que seu esforço nos estudos era em vão, pois poderá não ingressar no curso almejado, por falta de condições financeiras.

Digamos que aquela esperança foi acabando. Como eu digo, nesse momento eu tenho média, minha média é 14 qualquer coisa, mas você se pergunta, você vai estudar para quê, se você não vai para o curso? Eu não vou para nada. (Luana)

Quando estava na Primária, as condições eram melhores, pois tinha um padrasto que ganhava bem, mas, a partir do Secundário, as coisas foram piorando, fazendo com que a aluna pensasse em abandonar a escola.

4.2.1.4 Paula - “Eles interferem tipo... para me motivar a estudar mais”

O perfil de Paula nos leva a refletir sobre o papel dos pais quanto ao apoio fornecido para os estudos. Paula tem 17 anos, é da área Econômico e Social e pretende fazer curso de Gestão Aeroportuária. Antes de entrar para o primeiro ano na escola, já sabia copiar o seu nome e o nome dos pais. Sempre teve boas notas e, desde que entrou para o liceu, foi para o quadro de honra quatro vezes. Em sala de aula, segundo os professores, é uma aluna participativa e empenhada, que não espera o professor dar a matéria para ela estudar. Devido a uma doença do pai, seu rendimento escolar tem diminuído ultimamente, pois começou a faltar às aulas e chegar atrasada, para ficar mais tempo com ele.

Desabafa, dizendo que, em casa, que é difícil estudar, pois mora com vários sobrinhos. Como estratégia, estuda no quarto ou num cômodo mais sossegado, como música, pra tentar isolar o barulho. Quando está estudando, a mãe cuida das crianças para não incomodá-la.

Sendo a mais nova das seis irmãs, Paula mora na casa dos pais com mais 7 pessoas, duas irmãs maiores e os sobrinhos. Das seis irmãs, as duas mais velhas

³⁶Ressalta-se que algumas bolsas de estudos para o exterior não são efetivamente bolsas de estudos, mas um subsídio que, muitas vezes, corresponde ao pagamento das mensalidades da escola. O curso que ela quer fazer só tem no exterior.

foram até o 7º. Ano. As outras duas, que seguem, alcançaram o 12º ano e a penúltima, desistiu no 11º ano. As irmãs tiveram melhores condições econômicas que a Paula, mas não quiseram mais estudar.

A mãe, de 49 anos, estudou até a 2ª classe e trabalhava como empregada doméstica. Depois de uma cirurgia, precisou afastar-se do trabalho. Atualmente, toma conta da casa e dos netos. O pai, de 56 anos, estudou até a 4ª classe e exercia a profissão de carpinteiro. Nos últimos anos, tem passado por sérias complicações de saúde, ficando em casa, de cama. A renda familiar vem da ajuda dos filhos maiores, que estão trabalhando, mas não é suficiente para custear a escolaridade de Paula. Assim, ela recebe bolsa do governo (FICASE), desde o 7º ano³⁷. A escola também se dispôs a realizar as cópias dos materiais escolares que a aluna precisasse.

A aluna tem maior afinidade com a mãe para conversar sobre os assuntos escolares. A mãe serve de inspiração para que ela tenha determinação quanto aos objetivos a alcançar, na vida acadêmica. Apesar da falta de tempo, porque tem que cuidar dos sobrinhos, a mãe sempre procura ir na escola para saber da Paula e participar das reuniões.

4.2.1.5 Bruna - “Sonho em tirar o meu curso, colocar a minha mãe lá em cima do palco, no dia da finalista”

No perfil de Bruna, pode-se observar mais de perto como a vontade de realizar o sonho da mãe serve de motivação para que ela não desista dos estudos. Bruna tem 17 anos, é da área Ciência e Tecnologia e pretende cursar Meteorologia.

Declara que sempre foi de captar rápido as matérias, o que facilitou o seu processo de aprendizagem. Teve dificuldades logo que entrou para o 7º ano, mas depois disso, conseguiu adaptar-se. Na sala de aula, é participativa, empenhada, e considerada pelos professores uma excelente aluna, com ótimas notas. Desde o 8º ano, sempre foi para o quadro de honra. Pela baixa condição financeira, é atendida pelo FICASE, no pagamento da mensalidade da escola. As outras coisas, como uniforme, materiais escolares, fotocópias, ficam a encargo da mãe, que se sacrifica para que não falte nada para as filhas, nos seus estudos.

³⁷Os alunos podem perder a bolsa, caso sejam reprovados em algum ano letivo.

Tem como referência, para os estudos, o avô paterno, que sempre ressaltou a importância de estudar. Por ser marinheiro e viajar por vários lugares do mundo, reconhece o valor da escolarização para um futuro melhor. O avô sempre lhe contava as histórias de suas viagens e isso servia de seu incentivo. O fato de ser a segunda neta que atingiu um nível alto de estudos e a primeira que chegou ao 12º ano, enche de orgulho o avô e a família. Outro incentivo importante para os estudos veio de sua professora na Primária, que lhe deu grande apoio e, até a presente data, ainda se interessa pelos estudos da aluna.

Bruna mora com oito pessoas em casa: a mãe, os quatro irmãos e os sobrinhos. Dos cinco irmãos, os dois mais velhos não continuaram os estudos, alcançando até a 6ª classe. As outras duas menores, uma está no 10º ano (também nunca foi reprovada) e outra na 1ª classe.

A mãe tem 47 anos e estudou até a 4ª classe. Trabalha na limpeza de vias públicas e criou os filhos sozinha. Mesmo sem saber ler direito, acompanhava as notas da filha, para saber se estava indo bem ou não e, assim, poder apoiá-la quando algo corria mal. Quando Bruna era criança, a mãe não tinha muito tempo para acompanhar os estudos da filha por causa do trabalho, mas ajudava no que podia. Quando esta atingiu o liceu, não conseguiu mais ajudar, por não conhecer mais os conteúdos. Sempre que a mãe tinha alguma folga no trabalho, procurava visitar a escola, para saber das filhas.

Sempre eu acompanho ela. Eu vejo as notas, não sei ler, mas eu vejo as notas. [...] conheço as letras, conheço o 1, conheço o 2, vou ajudando ela ... conheço as cores, então vou ensinando para ela. Mas quando ela entrou para o liceu que eu parei, mas... na Primária eu sempre dava para ela um empurro. (Mãe de Bruna)

Bruna mora num bairro periférico da cidade, num loteamento cedido pelo município. Não dispõe de espaço apropriado para o estudo, mas, quando a casa está mais tranquila, aproveita a sala de estar para montar um quadro na parede e estudar melhor. Na época das provas, descansa de tarde e acorda de noite para estudar.

4.2.1.6 Márcia - *“Desde pequena, tenho essa consciência de que tenho que estudar para ter uma vida melhor”*

O perfil de Márcia revela como os conflitos internos podem interferir no próprio desempenho do aluno.

Márcia tem 17 anos, é da área Humanísticas e pretende trabalhar na política. Desde pequena, tem determinação nos estudos, para poder alcançar os seus objetivos, e se esforça bastante para isso. Teve alguns problemas durante a adolescência, o que afetou o seu desempenho escolar até o momento da coleta de dados. Tem feito acompanhamento com psicólogo, para tentar superar essa dificuldade. Reconhece que se deixa abater facilmente, pelos seus problemas pessoais, prejudicando o seu rendimento escolar. É considerada, pelos professores, uma aluna empenhada, participativa e tira boas notas, porém estas oscilam muito, o que baixa sua média geral. A mãe, mesmo realizando muitas viagens, tenta acompanhar ao máximo a escolaridade dos filhos. Percebendo as dificuldades escolares da filha, paga outra pessoa para ajudá-la (explicação)³⁸.

Márcia tem quatro irmãos, dois mais velhos e dois mais novos, e é a única menina da família. Mora com os pais, os irmãos e os sobrinhos, totalizando 9 pessoas, em casa. Relata que, antes, eram mais pessoas ainda, em casa, o que dificultava os seus estudos, pois não tinha tranquilidade. Consegue estudar, no seu quarto, só a partir das 11 horas da noite, quando todos estão dormindo. Como mora em uma vila afastada da escola, uma vila portuária, quando se desloca para a escola, procura aproveitar o tempo para estudar, fugindo do ambiente familiar. Refugia-se muito nas bibliotecas da cidade e da escola, onde há maior tranquilidade.

Os irmãos mais velhos desistiram da escolaridade, por influência da profissão do pai, indo até a 6ª classe. Dos mais novos, um está na Primária e outro no 7º ano. O pai sabe apenas assinar o nome e exerce a profissão de pescador. A mãe estudou até a 3ª classe (continuou até a 6ª classe no curso de alfabetização para adultos), é comerciante (rabidante), fazendo pequenos negócios com aluguel de imóveis, venda de frutas, roupas, o que demanda que viaje constantemente. Mesmo

³⁸Explicações são aulas de reforço, escolar ministradas fora do ambiente escolar. Nessas aulas, que são voltadas a pequenas turmas de estudantes, são ministradas disciplinas específicas, como português ou matemática, pelas quais são cobradas taxas mensais.

assim, sempre teve o cuidado de não se ausentar por muito tempo, ou de deixar os filhos aos cuidados de alguém, para acompanhar sua educação.

Desde pequena, Márcia estuda sozinha, devido às ausências da mãe. O irmão tentava ajudá-la, mas, assim como o pai, não tinha muita paciência e era um pouco rude com ela.

4.2.2 Discussão dos dados

Da análise das entrevistas efetuadas com os alunos e encarregados de educação, emergiram alguns núcleos temáticos que podem ajudar a explicar melhor o sucesso escolar desses alunos, nomeadamente, o modo como os fatores familiares exercem influência sobre os sujeitos para o seu sucesso escolar e como os próprios sujeitos percebem a sua escolarização e mobilizam ações para o sucesso. Na sequência, esses núcleos temáticos serão discutidos e interpretados com o auxílio de teóricos da área da Sociologia da Educação e da área da Psicologia da Educação, cujas ideias foram apresentadas no capítulo 2.

4.2.2.1 Influência dos fatores familiares para o sucesso escolar

Como foi visto anteriormente, diversos estudos têm apontado a influência positiva que as famílias exercem sobre o desempenho escolar dos alunos (ZAGO, 2000; SAAVEDRA, 2004; NOGUEIRA, 2005). Esta influência não deve ser vista apenas do ponto de vista da presença dos familiares no espaço escolar, mas no seio familiar, alguns indícios podem ser percebidos que podem ter contribuído para o sucesso escolar dos sujeitos pesquisados. Durante as entrevistas realizadas com os alunos e com os pais/encarregados de educação, tentou-se captar esses indícios de investimento familiar na escolarização dos alunos.

Nos dados recolhidos por meio das entrevistas, todos os alunos apontaram, como fator importante para o sucesso nos estudos, o apoio que familiares forneceram, tanto financeira quanto – e muito mais importante – moralmente.

*Ela me apoia sim, de certa maneira, que não seja financeira. E até mesmo porque é um apoio mais do que um apoio financeiro. Porque, às vezes, os pais podem até ter aquele apoio financeiro para dar aos filhos, para ir pra escola, mas, se não tiver aquele apoio psicológico, também, os filhos acabam por desleixar. Então, para mim **aquele apoio psicológico foi muito mais importante que aquele apoio financeiro.** (Luana)*

*Tem que ter a motivação dos pais, ou encarregado de educação, e a tua motivação também. [...] Muitas pessoas me dão motivação. Ainda hoje por exemplo, eu falei em casa que hoje seria meu último dia de aulas no 12º, e eles **falaram comigo em casa, que eu vim com mais moral** isso e aquilo.*
(Pedro)

Conscientes da baixa condição financeira dos familiares, os alunos se sensibilizam com o esforço destes, relacionado à sua escolarização, e atribuem grande importância ao apoio que oferecem.

O apoio psicológico, apontado por Luana, pode ser entendido como a presença dos pais/ encarregados de educação nas reuniões escolares, o controle sobre a realização das tarefas escolares (trabalhos de casa), o apoio nas dificuldades cotidianas (apoio moral) e dificuldades escolares (através de explicações), ou os diálogos sobre a escola, no que se refere à aprendizagem (aulas, matérias, professores), sobre os resultados (notas, testes, reprovações) e sobre comportamento (faltas, atenção em aula, respeito aos professores e colegas).

Mesmo sendo gestos que podem ser considerados simples, revelados em pequenas conversas, têm grande significado para os alunos, interferindo na sua relação com a escolarização, como se percebe na literatura acima mencionada. Quando o aluno percebe que os familiares valorizam a escolarização, isso pode tornar-se um estímulo para dar seguimento a seus estudos, que passa a não ser mais um objetivo apenas pessoal, mas envolve investimento da família, como mostra o depoimento da irmã da Amanda.

*Pronto, eu, em princípio, a trouxe para cá para estudar. Porque, se ela ficasse aqui, ela conseguiria estudar também. Por isso, **eu tenho que incentivá-la, para que o meu esforço não fique em vão**, também. Porque eu pago a propina, pago o carro, todas aquelas coisas... Tudo que ela precisa, no liceu, eu arrumo uma maneira de comprar para ela. Então, eu tenho que incentivá-la para...para ver se ela consegue alguma coisa, no futuro.* (Irmã da Amanda)

Para os pais/encarregados, a escola possui um grande valor para a vida dos alunos, tanto como um meio de atingir um futuro melhor, ascendendo sua posição socioeconômica, como no modo de se posicionar perante à sociedade, pelo saber escolarizado.

*Uma pessoa que tem escola, já é grande coisa. Sabes entrar e sabes sair, se derem um papel, sabes para o quê estão a te dar, ou se encontrares um papel no chão, já sabes para que serve. **É bom que uma pessoa estude mesmo.*** (Mãe da Bruna)

É triste uma pessoa no mundo sem escola. Não é gostoso. Todo lugar onde fores, você coloca o dedo na tinta para assinar? Você fica vendo (risos), você fica vendo se as pessoas não estão olhando para te fazer troça. (Mãe da Luana)

Uma pessoa que estuda é diferente de uma pessoa que não estuda. Ele consegue ver outras realidades que aquele que não estudou não vê. Ele consegue ter o seu trabalho próprio, é muito mais vantajoso do que uma pessoa que... assim, tira no dia-a-dia para viver. Porque hoje em dia, quem não tem escola vive um pouco difícil. (Mãe de Márcia)

A escolarização aparece como uma herança que os familiares querem deixar aos filhos. No discurso dos alunos e dos familiares, era frequente a expressão de “dar escola”, referindo-se à obrigação da família em providenciar as condições para que os alunos continuassem a estudar.

O máximo que a **minha mãe conseguiu dar-lhes** [os irmãos] foi até a 6ª. classe”. (Amanda)

Eu não tenho nada para dar para eles a não ser a escola. Eu não tenho nada para dar para eles, eu não sou rica, nem nada. Para eles estudarem, porque esta é a riqueza que eu posso deixar para eles. (Mãe de Bruna)

Os encarregados de educação assumem a responsabilidade pela educação dos alunos, mas não os eximem da responsabilidade em relação ao seu próprio estudo – como a irmã da Amanda, e mãe da Márcia revelam em seu relato:

*Tu, como encarregado de educação, tens que falar com ele, para saber como está indo. Se ele quiser, também, porque, às vezes, tem alunos também, que não querem a escola. Eles vão lá só por ir, só para satisfazer os pais, ou...só para falar que eles estão indo. Porque, quando eles chegam lá, eles não têm nenhum interesse naquela aula. **Mas tu, também, tens que ficar em cima para saber se o aluno está com interesse ou não.** Porque você, se o seu filho vai para a escola e se você ver que ele não está com interesse, você vê logo. Você vê o que ele tem interesse e o que ele não tem. Quer dizer, se é um pai que está sempre em cima, também. Porque, às vezes, tem pais que saem para trabalhar e largam os filhos, não os acompanham no dia-a-dia, e não sabem como estão, também. (Irmã da Amanda)*

*Eu acho que o que pode contribuir para o sucesso de um aluno é um encarregado de educação que tem muita responsabilidade com a criança. Porque você tem uma criança, **você tem que ser responsável com a sua educação,** com a sua alimentação na hora, para você organizar a sua vida no dia-a-dia também ajuda muito. Você tem que o ensinar a caminhar sempre com regras, e não com castigos assim...batendo, com gritos, mas conversando sempre, aconselhando. Eu acho que é importante para o aluno. (Mãe da Márcia)*

Mesmo frente a todos os investimentos feitos pelas famílias, parece haver uma forte crença na eficácia pessoal dos alunos. Desse modo, o papel dos

familiares seria fornecer os suportes necessários para que eles tenham tranquilidade para envidarem esforços em seus estudos, retribuindo esse investimento com um bom desempenho acadêmico. Saavedra (2004, p.271) comparou esse aspecto da relação da família com os alunos como uma “moeda de troca” em que

[a]s alunas fazem o que lhe compete, estudando, e têm como retribuição da parte da família um interesse profundo pelas questões da vida acadêmica. Mas, simultaneamente, há um efeito de modelação/identificação do esforço dos pais no trabalho, que é reproduzido pelas alunas na própria atividade acadêmica.

Ao que parece, os familiares dos alunos tentavam poupar-lhes de qualquer esforço que pudesse prejudicar os estudos, evitando que eles tivessem outras preocupações que não fosse estudar.

*Eu não cobro para que ela estude. Mas aqui em casa ela sabe que em **primeiro lugar o seu trabalho é estudar**. O seu primeiro lugar é estudar. Aqui em casa ela não faz nada , para ela poder se sentar, ficar com a cabeça fresca e poder estudar.(Mãe da Paula)*

*Eu fiquei triste, mas **não demonstrei que eu senti triste para não a desmotivar**. Porque às vezes o teu filho chega em casa com um problema, e se atuares nele com outro problema, não sabes o que estas causando para o teu filho. (Mãe da Márcia)*

Mesmo quando as coisas não iam bem na escola, os pais consolavam os filhos, ajudando-os a superarem as dificuldades e incentivando-os a continuarem nos estudos. A liberdade de poderem se abrir com um membro da família e expressar as dificuldades escolares, no discurso dos alunos, motivava a continuação dos estudos, apesar das dificuldades. Esse tipo de apoio foi ressaltado pelos sujeitos como um fator importante para o processo da escolarização, pois, mesmo frente às dificuldades escolares, como notas negativas, os alunos sentiam segurança em saber que os pais se encontravam ao seu lado.

[...] se eu tirar uma nota fraca, ela me diz para que eu me esforce mais. Mas não é porque ela me dá aquela bronca, porque eu não tirei mais, essas coisas assim. **Ela me incentiva a tirar mais, mas não para brigar**. (Bruna)

Quando tua mãe fica te explicando que não é assim, aquilo ou outro, não é porque eles estão a te espantar, mas é porque gostam de ti...eles ficam a te incentivar. Isso é uma maneira de te incentivar a estudar [...] Eles te falam para estudar, ‘essa nota é muito baixa, você vai ter que subir no próximo teste’ ...isso é um incentivo. **É uma maneira que eles têm de te incentivar, para poderes...para poderes subir no próximo teste**. (Amanda)

Eu sempre fui livre, e por acaso, aquela liberdade, aquela independência que eles me deram, eu consegui usufruir porque eu **coloquei na minha cabeça o que era direito e o que era errado**. (Luana)

Quando eu cheguei em casa, tirei negativa em matemática, teve guerra. Eles brigaram, disseram que eu estava me desleixando, isso e aquilo. Que eu não deveria fazer assim, que a matemática é importante...[...].Tipo assim, **eles interferem tipo...para me motivar a estudar mais**. (Paula)

Este ponto pode ser reforçado pelas observações, de que os alunos tinham medo de decepcionar a família, em relação à sua escolarização. Assim, quando se deparavam com uma situação que pode comprometer a relação de confiança dos familiares, o apoio, que estes lhes ofereciam, transmitia segurança para que os jovens continuassem a se esforçar nos estudos.

No discurso dos encarregados de educação, algo interessante foi observado, ajudando a explicar o investimento que faziam na escolarização dos alunos. Esse grande interesse em investir na escolarização dos jovens, parece ser reforçado pelo desejo que os encarregados de educação dos sujeitos da pesquisa tinham de ter, eles próprios, continuado os estudos, fato que não se concretizou pelas condições socioeconômicas, culturais e limitações de acesso à escola na época em que estudaram³⁹. O investimento pode ser uma compensação pela escolarização que não receberam de suas próprias famílias, tentando evitar que os alunos passassem pela mesma situação que passaram.

*[...] eu gostaria de estudar, não tive oportunidade porque os meus pais não tinham condições, naquele tempo. Na minha época, era muito mais difícil que agora: a escola era longe, e as condições eram mais... A situação era mal. Não tive a oportunidade que os filhos de agora têm, mas, se fosse agora, eu gostaria de ter escola. **Eu gostaria de ter a oportunidade que os meus filhos têm, para poder aproveitar**. Por isso, eu queria que os meus filhos aproveitassem. (Mãe da Márcia)*

*Olha, a minha mãe não me deu. Eu choro e sinto... a minha mãe morreu e eu em cima dela **eu reclamei da escola que ela não me deu**. Porque isso era a única herança que ela podia me dar, para eu levar para a terra, no chão. [...] todo lugar que fores, a escola é tua. Você não pode deixar com ninguém. Então, por isso, ele é a primeira herança que uma mãe ou um pai pode dar para o filho. (Mãe da Luana)*

³⁹Até os anos 1990, existiam poucas escolas de ensino secundário, o que dificultava o acesso a elas, já que os alunos teriam que se deslocar por longas distâncias, ou mudar de cidade, para poderem frequentar a escola.

Pode-se apontar, também, o exemplo da mãe da Paula, que relata que quando outro filho quis abandonar a escola, ela insistiu e tentou ajudá-lo de todas as formas. Sem sucesso, colocou o filho na escola particular noturna, mas o filho não continuou.

A vontade de que os filhos estudassem apareceu frequentemente nas entrevistas, por seus pais saberem, por experiência própria, da situação de desvantagem das pessoas que não atingem uma escolaridade maior. Para Saavedra (2004), esse discurso deixa implícito que os pais possuem uma imagem positiva da escola, ou dos benefícios que esta pode trazer, o que reforça o investimento que os familiares empregam na escolarização dos alunos.

No que se refere ao **apoio financeiro**, observou-se que as famílias, apesar de baixas condições socioeconômicas, sempre tentavam suprir ao máximo todas as necessidades materiais que os alunos poderiam ter em sua escolarização.

A mãe de Luana, por exemplo, mesmo com baixas condições financeiras, fazia grande sacrifício para os estudos da filha menor. Apesar de não ter nenhuma instrução acadêmica, entendia ser o processo de escolarização análogo ao trabalho manual que desempenhava, em que a falta de materiais é prejudicial. Como ela mesma relatou, deixava de comprar pão e peixe, em casa, para comprar cadernos para a filha, até mesmo cortou a energia elétrica, para que sobrasse mais dinheiro para ajudar a filha com os estudos.

Para te falar a verdade, eu tinha luz e fechei só para eu poder... porque a luz era 3 contos também, então eu falei para eles '**para dar certo** vou ter que deixar de pagar luz', para que tenha um modo de ajudar ela, não é? Mas aquela luz lhe deixa falta. Lhe deixa falta. (Mãe da Luana)

Souza e Silva (1999, p.94) referem a esse tipo de apoio como um acompanhamento "logístico" em que "se garante a base material – casa, moradia, transporte e produtos escolares; o acompanhamento pedagógico antes do ingresso na escola – via explicadora – e o cumprimento das exigências escolares básicas".

Eu não deixo que ela tenha falta de alguma caneta. Eu não deixo que ela tenha falta de uma fotocópia, ou qualquer coisa da escola que ela disser que precisa. Eu dou para ela no momento, não deixo passar. (Mãe de Bruna)

Se ela não tiver algo, você tem que se sacrificar para dar para ele. Para dar para ele porque, se ele estiver na escolar e ver os seus colegas com o

material, para ele ter o seu também, para ele não ficar ...por exemplo ...para ele não se sentir inferior. (Irmã da Amanda)

Uma das queixas que os familiares dos alunos expressaram pela falta de condições financeiras foi a impossibilidade de colocar os filhos em aulas de explicação, quando estes apresentavam dificuldades em algumas disciplinas.

*Se eu tivesse alguma condição, assim, eu poderia pagar pra ela explicações, para ver se, com a explicação, ela conseguia subir...melhorasse a nota, pelo menos em matemática. **Mas eu não tenho condições para colocar naquela explicação**, entendes? Ela está estudando sozinha. (Irmã da Amanda)*

*Ela não foi para explicação. Porque eu falava para eles toda hora, que eu não conseguia colocar eles na explicação. Aquilo que tinha para aprender, para que eles prestassem atenção para aprender porque, pronto... iam para a escola para aprender, e **o dinheiro para comer e para a explicação eu não tinha**. Então por isso que eu acho que ela foi aprendendo mesmo de sua livre vontade. (Mãe de Luana)*

É importante assinalar que o Ensino Primário e Secundário em Cabo Verde, apesar de ser público, não é gratuito, acarretando alguns custos para as famílias, como o pagamento de propinas⁴⁰, compra de uniformes, compra de matérias escolares além dos livros, aulas particulares (explicações) e alimentação dos alunos durante o período em que estiverem na escola. Estes custos, para muitas famílias, acabam sendo sacrificante, principalmente para aqueles que sustentam mais do que um aluno na escola.

O apoio dos serviços de ação social escolar ou programas do governo, como a FICASE, que implicam isenção da propina e apoio com matérias escolares, segundo Tavares (2009), é uma medida que permite que os alunos, provenientes de famílias com condições socioeconômicas desfavoráveis, tenham maiores oportunidades de sucesso escolar. Paula, Bruna e Luana, foram beneficiadas por esse tipo de apoio, o que aliviou a família com relação às despesas relativas à escolaridade, que eram elevadas para a sua condição econômica.

Mesmo com baixo nível de escolaridade e condições socioeconômicas precárias, as famílias dos alunos pesquisados pareciam carregar uma enorme responsabilidade em relação à escolarização dos alunos. Investiam pesadamente na sua escolaridade e disseram ter intenção de fazê-lo até mesmo durante o Ensino

⁴⁰ Taxa de coparticipação da família com os custos da educação que deve ser paga por cada aluno, estabelecido de acordo com a renda que cada família se enquadra.

Superior. Nessas condições, os alunos usufruíam de relativa tranquilidade, naquele momento, e poderiam usufruí-la também no futuro, sem precisar se preocupar com a contribuição para o aumento da renda familiar. Os dados mostram que as famílias desses alunos que tiveram sucesso improvável entendem, como um dever, fornecer todo o apoio necessário aos filhos para que atinjam um futuro melhor, pela escolarização. Observa-se uma opção clara pelas estratégias que permitiam uma escolarização de longa duração adiando a possibilidade de trabalho antes de terminar os estudos. Os familiares almejavam que os alunos terminassem um curso superior, primeiramente, para, só depois, se posicionarem, com melhores condições, no mercado de trabalho. Os familiares entrevistados relataram que faziam todo o esforço necessário para que os filhos atingissem tal êxito.

*[...] como, neste momento, a minha mãe não está, eu estou a trabalhar, mas eu digo para ele que, enquanto ele estiver na escola, ele é **um estudante. Então, tudo o que estiver ao meu alcance, eu posso fazer por ele.** Quando ele for embora, que for estudar, que ele arrumar o seu bom trabalho, ele pode se responsabilizar pela sua cabeça (Irmã do Pedro).*

*Haja vida e saúde, eu vou ajudá-la até onde eu puder. Eu não posso, mas procuro ajuda. Mas eu tenho que levá-la até onde ela quiser. Onde ela quiser, eu tenho que lhe dar. **Se ela quiser eu tenho que esforçar por ela** (Mãe de Bruna).*

Apesar da intenção dos pais relativa ao futuro educacional dos filhos, alguns percebiam que não teriam condições financeiras para sustentar os alunos nos estudos universitários. Isso os deixava bastante frustrados.

A situação financeira está um pouco baixa, então as vezes eu posso não conseguir dar para ela aquele objetivo que ela quer. **Ela quer atingir, eu quero, mas não sei se eu vou conseguir.** (Mãe da Márcia)

Nesse momento eu não consigo dar mais, mas **eu vou dar-lhe até o 12º. Mas não vou conseguir enviá-la para o curso.** Agora se ela conseguir ir, ou se ela trabalhar, ou arrumar um trabalho, ela for juntando o seu dinheirinho, quem sabe... (Irmã da Amanda)

O prolongamento dos estudos, embora desejado pelos familiares e alunos, é condicionado pelas limitações econômicas e oportunidade de vagas para o exterior. Na impossibilidade, tentam, ao menos, garantir que os alunos concluam o 12º ano, como uma etapa basilar, para que se abra oportunidade para alcançar um futuro profissional melhor, mesmo não seguindo um curso superior. Com o diploma do 12º ano em mãos, os alunos têm a possibilidade de realizar formações profissionais, ou

conseguirem empregos que lhes possibilitem manutenção financeira, pelo menos para angariar certa quantia de dinheiro para custearem um curso superior.

Se você não tiver...deixe-me ver, um 12º, você não tem um trabalho assim...um trabalho assim, mais digno, a não ser para trabalhar de empregada, ou trabalhar no hotel, ou...aquelas coisas aí. Mas se você tiver um...nem se você tiver aquele 12º, se você não conseguir ir para o curso, nesse momento, eles podem te dar uma formação⁴¹, por exemplo, aquelas coisas. Como eu disse para a Amanda, ela não pode ir para o curso, mas ela pode arrumar um trabalho, ter uma formação. **Você entra numa formação, de qualquer coisa e você já tem um diploma de qualquer coisa, mesmo que uma formação, que não é um curso, mas...já é grande coisa.** Você não fica só assim. (Irmã da Amanda)

A esperança era que os alunos conseguissem bolsas de estudos que pudessem custear os estudos de nível superior. Mesmo assim, estavam conscientes de que, apenas a bolsa, que suportaria basicamente a mensalidade da universidade, não seria suficiente para custear seus estudos, já que, como teriam que viver em outra ilha, ou outro país, teriam que ter fundos para despesas como alimentação, moradia, objetos pessoais, entre outras. Mesmo assim, os familiares ainda se disponibilizavam a fazer sacrifícios para tentarem suprir as despesas básicas relativas à manutenção do aluno no curso, caso eles conseguissem alguma bolsa de estudos.

*Eu não posso mais dar escola para a Bruna. Trabalhando na limpeza pública, já sabes que o fim do mês é só para pagar água e luz. Eu acho que, para ela estudar fora, eu posso até ajudá-la, naquilo que eu posso, digamos assim, comprar um Colgate, alguma coisa para ela. Não consigo pagar para ela a propina, mas, **se ela achar algum lugar para estudar, uns 5 contos por mês, eu consigo dar para ela, para ela comprar as coisas pessoais. Mas outras coisas, pagar a renda de casa onde ela estiver, ou pagar a escola, eu não posso.** (Mãe de Bruna)*

Para compreender mais a fundo como se configurou o sucesso escolar desses alunos, também se pode explorar ideias provenientes da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade, apresentadas anteriormente.

Considerando que os processos intrapsicológicos, que dirigem nosso comportamento e nossa personalidade, são produtos dos processos interpsicológicos, entravados em nosso contexto social, pode-se levantar a hipótese de que os processos familiares, de investimento maciço na escolarização dos jovens

⁴¹Refere-se aos cursos de formação profissional oferecidas pelo Estado através do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

estudados, chegando, às vezes, às raias do sacrifício, tenham levado esses jovens a manterem tal investimento.

Não se pode negar que os pais sempre procuram o melhor para os filhos, mas nem sempre os processos interpsicológicos familiares transformam-se em investimento nos estudos por parte dos filhos. Há sempre o incentivo para que os filhos estudem, na expectativa que eles atinjam um alto nível de instrução, porém, muitas vezes, o discurso dos pais não surte efeito nos filhos, pois, como foi visto nas famílias dos entrevistados, alguns irmãos dos alunos selecionados, mesmo recebendo todo o tipo de apoio, não foram adiante na escolarização.

Pode-se citar o exemplo da família da Luana, cujos pais têm baixa condição financeira, são analfabetos e de família numerosa. Seu irmão acabou por abandonar os estudos, no 8ª ano, mesmo com o sacrifício da mãe para que ele tivesse o transporte necessário para se deslocar até a escola. Quando apareceu uma oportunidade de emprego, seria necessária qualificação acadêmica que ele não tinha. Assim, arrependeu-se, mas já não havia mais jeito de recuperação. Mas há outros exemplos entre os irmãos dos sujeitos da pesquisa, como, os de Bruna, Paula, Pedro e Márcia, que desistiram da escolarização apesar do incentivo constante de suas mães.

Assim, o que faz com que membros da mesma família que recebem o mesmo tipo de incentivo para a continuidade da escolarização e não respondem da mesma forma a tal incentivo, pode ser explicado por uma ideia controversa na literatura (porque acabaria culpabilizando a vítima do fracasso), mas que não pode ser ignorada: a da importância de fatores inerentes ao próprio aluno, como influenciando seu desempenho escolar. Como será visto adiante, a vontade dos alunos parece ser essencial para que se empenhem na atividade de estudo.

4.2.2.2 Motivos dos sujeitos para o sucesso escolar

Os sujeitos desta pesquisa apontaram ser uma das principais causas de seu sucesso escolar, o esforço pessoal que eles empregaram em seus estudos, frutos de sua **vontade** de ascensão social e de retribuição à família pelos investimentos neles feitos. Esse esforço, apesar da relevância dos fatores externos, como o apoio da família, parecia, para eles, ser o mais importante para alcançar os objetivos por

eles propostos. Quando se referem a isso, relatam o papel ativo que o aluno tem no controle de sua atividade de estudo, procurando alcançar os seus objetivos.

*Por exemplo, se você não está motivado, se ficares dentro da sala a ouvir o professor a falar, falar, falar e você não está nem um pouco interessado, é claro que você não vai ter sucesso. Porque, **se você vai para a escola obrigado**, és obrigado e vens fazer abusos dentro da sala, **é claro que não terás sucesso também.** (Pedro)*

No discurso desses alunos, entretanto, percebe-se a alegação de que, sem o apoio familiar, não se sentiriam motivados a se esforçarem para continuar os estudos:

***Tem que ter a motivação dos pais ou encarregado de educação** e a tua motivação, também. Primeiro de tudo, se você não estiver interessado, não tem ninguém que pode te interessar. (Pedro)*

A vontade de estudar aparece como algo que, independente das condições adversas, pode ser essencial para que o aluno se engaje em seu processo de aprendizagem, mesmo que não obtenha sempre resultados positivos. O importante é ter a escolarização como atividade principal, em relação a qual se deve empreender todos os esforços possíveis, para que se alcancem os objetivos pretendidos. Caso contrário, o sucesso escolar não se concretiza. A partir desse pensamento, os alunos atribuíam a não-continuidade dos estudos de seus irmãos à sua falta de vontade, mesmo reconhecendo que eles teriam capacidade para terem um bom desempenho.

*Não foi por falta de motivação, porque a minha mãe os motivava sempre. **Eles que não quiseram a escola.** Eles vinham para fazerem abusos. (Pedro)*

*Ela é esperta, esperta ela é. Só que tem algo que... a escola não a atrai nem um pouquinho. Acho que é isso: **a escola não a atrai nem um pouquinho** e ela desistiu. (Paula)*

*Um aluno que tem fracasso escolar é por seu desinteresse, primeiramente. Se ele **se desinteressar pela escola, já não tem nada que possa mudá-lo.** Por isso ele é que tem que ter o seu interesse pela escola, porque, se ele não tiver, nem precisa insistir, nem os professores, nem os pais, ninguém pode ajudá-lo. (Bruna)*

A tendência, por parte dos alunos, em associar o sucesso escolar com esforço pessoal ou vontade própria, não é novidade para os teóricos da educação.

Segundo a Teoria das Atribuições Causais de Weiner (1985), os alunos normalmente associam os seus resultados acadêmicos ao esforço pessoal, como foi evidenciado em muitos estudos (ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008; FIGUEIRA; LOBO, 2012; GARCIA, 2013; MARTINI; PRETTE, 2005). Para eles, o sucesso escolar pode depender da quantidade de esforço empreendido na atividade de estudo.

No entanto, essa interpretação, que considera que a dedicação aos estudos precisa ser voluntária, partindo do próprio aluno, não contempla concepções inatistas, como as da teoria do “dom” (PATTO, 1990).

*Se você quer passar, é só estudar. **Você tem que ter vontade, né?** Não podes ir para a escola porque te obrigam, ou os teus pais te colocaram na escola. Estudas porque pode te ajudar no futuro. (Paula)*

*Tudo não depende só dos pais, **também depende de tu mesmo**, por exemplo, de mim mesma, da minha responsabilidade e **saber o que eu quero da vida, dos meus objetivos, quais são os meus objetivos a alcançar**, aquele determinado... digamos assim, **sonho que tenho que alcançar**. (Luana)*

O conceito de motivo realmente eficaz, proposto por Leontiev (1983) e discutido anteriormente, talvez ajude na compreensão do fenômeno do sucesso improvável, aqui analisado. Pela experiência afetivamente significativa de conscientizar-se das dificuldades da família, querer superá-las, para também retribuir o que investiram neles, os alunos transformaram a atividade de estudar nesse tipo de motivo, que os manteve bem sucedidos na escola. Eles poderiam até terem-se dedicado ao estudo, por insistência familiar, inicialmente, mas, posteriormente, esse motivo compreensível parece ter virado motivo realmente eficaz, pela consciência de sua importância, tomando um sentido pessoal forte e gerando, conseqüentemente, a vontade de sair-se bem nos estudos.

Conforme Leontiev (1983), os motivos não são separados da consciência. A mobilização para uma determinada ação ocorre quando o sujeito é afetado emocionalmente pela situação em que se encontra ou pelas relações interpessoais que estabelece, tomando consciência da necessidade de realizar tal ação (SELAU, 2013).

A tomada de consciência acerca da importância da escolarização, que pode ter gerado a vontade de estudar para ter sucesso, pode ter surgido de “marcas”

emocionais ou vivências carregadas emocionalmente que adquiriram um sentido pessoal para os sujeitos, gerando motivos realmente eficazes para o estudo (LEONTIEV, 1983; 2014). Desse modo, os motivos que, anteriormente, poderiam ser apenas compreensíveis, quando carregados afetivamente, passaram à categoria de motivos realmente eficazes que direcionaram a vontade de estudar dos alunos.

A maior parte dos discursos aponta para a tomada de consciência, carregada de afeto, relativa às dificuldades que as mães ou os familiares próximos enfrentaram por falta de estudo, instigando a vontade de estudar para alcançar um futuro melhor. Essa sensibilização pela condição dessas pessoas pode ter formado um sentido pessoal para os alunos, reforçando sua vontade de mudança para uma condição melhor. Nesse sentido, a escolarização é vista como uma possibilidade de ascensão social. No caso de Pedro, essa vontade pode ter surgido a partir dos esforços da tia e da mãe de criação que o tiraram do ambiente familiar no qual se encontrava, investindo em sua escolarização. Para Luana, a vontade pode estar atrelada ao querer sair das condições socioeconômicas precárias em que se encontrava, ajudando a mãe. Igualmente, Amanda, Bruna, Márcia e Paula, sentem-se motivadas pela vontade de realizar o desejo da família em terminar uma formação superior e retribuir aos pais pelo esforço que envidaram. Como recorda Vygotsky (1931/1984) a vontade não é inata, mas determinada pelas influências sociais.

Os alunos mostraram ter uma percepção forte da escola como “um dos principais instrumentos de ascensão social individual e/ou ascensão qualificada ao mercado de trabalho” (SOUZA e SILVA, 1999, p. 21). Os entrevistados, em algum momento de suas vidas, tomaram consciência desse papel da escolarização, tanto pelo incentivo familiar quanto pela condição de algumas pessoas que os rodeavam. Para alguns, isso ocorreu quando ainda eram pequenos: *[e]u, desde pequena, eu tenho essa consciência que eu tenho que estudar para ter uma vida melhor* (Márcia). Para outros, aconteceu somente após entrada no Ensino Secundário, ao se defrontarem com as possibilidades que um nível maior de ensino poderia acarretar para sua vida futura.

Pode-se pensar que o embate com uma nova realidade no Ensino Secundário tenha reforçado a vontade de estudar como um motivo realmente eficaz para os alunos. Ao se depararem com uma realidade diferente, o estudo, possivelmente descompromissado e pouco exigente, no Ensino Primário, passou a ser tomado uma

obrigação consciente, pelas implicações e consequências relacionadas à vida futura, necessitando de maiores esforços para superar cada trimestre.

*[...] quando cheguei no liceu, a realidade era totalmente diferente. Você sabe, 'agora tu vais ter que enfrentar mais do que... Você não tem mais três disciplinas, você tem muito mais disciplinas, você tem muito mais professores, professores diferentes. Então, aqui, agora, **eu comecei a me incentivar para estudar**. Aqui, agora, me deu aquela vontade de estudar, porque, se você não estudar, como é muita coisa, você pode se embaralhar. Então, você tem que estudar aquelas disciplinas separadamente, para você conseguir bons resultados nelas. Então, a partir dali, agora, eu comecei a estudar. (Amanda)*

A situação precária em que os alunos da pesquisa viviam e a batalha constante dos familiares para superarem as condições adversas em que se encontravam, também pode ter gerado a vontade de investir na escolarização.

*Eu venho para a escola para estudar para eu conseguir um futuro melhor, porque...eu **quero**... Como **a minha mãe sempre enfrentou muitas dificuldades**, então eu **quero**, eu **quero** ter um trabalho que me dá para ajudá-la, porque eu **quero retribuir o que ela fez por mim**, quando eu era pequenininha. (Amanda)*

*Às vezes, você quer correr atrás dos teus sonhos, atingir aquilo que você quer ou até mesmo dizer: "Eu vou estudar para ajudar os meus pais". Porque sempre quem... **quem não tem condições, ou quem passa por isso, é que sabe exato o que é isso**. (Luana)*

A importância da escolarização pode ter sido reforçada pelos exemplos de pessoas próximas ao aluno, que gozavam de uma posição social boa por causa da escolaridade ou que, ao contrário, estavam em condições limitadas por falta de estudo – como a mãe e os irmãos.

*Minha mãe não teve, assim, como eu posso dizer, ela não teve escola. Nesse momento, eu vejo como ela tem estado nessa canseira. **Eu não quero passar que nem ela. Quero ter uma vida melhor que ela**, para que, quando eu tenha, eu possa ajudá-la também, essas coisas assim. (Bruna)*

*O que me leva é o meu esforço, **querer ter um futuro melhor do que os meus irmãos**, para tentar fazer a minha família um pouco mais feliz. (Pedro)*

A vontade dos sujeitos de alcançar um futuro melhor parecia não ser apenas algo individual, pois incluía o querer ajudar a família. Observou-se um forte desejo de retribuir o investimento que os pais/encarregados de educação, ou pessoas próximas, fizeram em relação aos sujeitos, especialmente as mães.

Pedro, mesmo sendo criado por outras pessoas que não os familiares, sentia a necessidade de retribuir-lhes e o compromisso de levar a sério o seu processo de escolarização.

*Pronto, se aparece assim uma pessoa que me dá apoio... O dinheiro não é pego no chão, eu me senti **como se tivesse uma obrigação para vir, para não desperdiçar aquele dinheiro, seu dinheiro, seu suor.** (Pedro)*

Todos os sujeitos reforçaram a ideia da retribuição à mãe, e não ao pai, pela escolarização que receberam. Talvez devido à maior participação direta que as mulheres tiveram no processo de escolarização dos participantes ou talvez porque, sendo a maioria dos sujeitos do gênero feminino, tinham, naturalmente, maior proximidade com a mãe.

*Por exemplo, eu vivo com meu pai e minha mãe, mas **sempre que estás a viver com pai e mãe, tens mais tendência a falar com a tua mãe, do que com o teu pai.** Apesar de que o pai fica a saber de tudo, enquanto, depois, mas... como eles falam, a tua mãe é a tua mãe. Eu e meu pai não falamos muito, só de vez em quando que ele me pergunta pelas minhas notas, ou coisa assim [...] (Paula)*

*É toda a dificuldade que eu vejo as pessoas passando, a minha família principalmente, o esforço da minha mãe... eu quero recompensar ela. Mais é isso, **a minha mãe, por tantas coisas que ela faz por mim,** eu queria recompensar ela por isso. (Márcia)*

*[...] eu venho para a escola para estudar, para eu conseguir um futuro melhor, porque...eu quero...como a **minha mãe sempre enfrentou muitas dificuldade, então eu quero...eu quero ter um trabalho que me dá para ajudá-la.** Porque...eu quero retribuir o que ela fez por mim, quando eu era pequenininha. [...] O meu incentivo para vir pra escola é conseguir um futuro melhor para eu poder... não só para mim, mas para minha mãe e o meu pai também. (Amanda).*

Ressalta-se, no entanto, que a falta de menção aos pais dos alunos entrevistados, pode ter ocorrido porque não havia uma grande representatividade da figura paterna, em suas famílias. Apenas Paula e Márcia moravam com os pais biológicos, enquanto que Luana e Amanda mantinham contato com eles, apesar da relação ser mais distante, por eles viverem em outras ilhas. Pedro também não referiu nada em relação a seu pai, já falecido, e, na sua nova constituição familiar, não tinha representação masculina. Bruna perdeu o contato com o pai há alguns anos.

Como já referido, diferentemente dos irmãos dos participantes destes estudos de caso, que desistiram da escolarização, para os sujeitos, seu sucesso escolar dependia da **vontade** que eles tinham em persistir na sua atividade de estudo visando à melhoria das condições econômicas e sociais em que se encontravam – vontade essa gerada por experiências emocionalmente significativas.

A resposta à pergunta “Por que uns e não outros?” tem sido o foco de muitas pesquisas que tentaram compreender como sujeitos, que se encontram em configurações familiares, sociais e culturais semelhantes, se diferenciam quanto ao seu sucesso escolar (DAMIANI, não publicado; SELAU, 2013; SOUZA e SILVA, 1999). De acordo com Souza e Silva (1999, p.124), a permanência do aluno no sistema de ensino é garantida não apenas pelas estratégias educativas da família, ou pela estrutura da instituição escolar, mas estas devem estar em consonância com o “estilo pessoal do agente”, ou seja, o estudante deve ter o interesse em conquistar uma melhor posição social pela escolarização. Selau (2013), na mesma direção, encontrou como um dos fatores importantes para o sucesso escolar de alunos cegos a vontade de concluir a educação superior. Os dados ainda parecem corroborar o trabalho de Damiani (não publicado) que revelou como principal fator para o sucesso escolar de alunos de camadas populares da cidade de Pelotas (RS), a vontade de ter uma vida com condições sociais e econômicas melhores do que as que possuíam.

No caso desta pesquisa, a vontade que levou os alunos a investirem seriamente em seus estudos, parece ter sido gerada pelos estímulos auxiliares estabelecidos pelos sujeitos, para guiar suas ações: a possibilidade de ascensão e a retribuição aos investimentos dos familiares.

5 Conclusões

Com base nesta investigação, algumas considerações relevantes podem ser traçadas, esperando-se que contribuam para a melhoria do entendimento do fracasso e do sucesso escolares. O objetivo norteador deste trabalho foi, primeiramente, identificar e analisar os fatores que poderiam estar associados ao fracasso escolar dos alunos de uma escola secundária da Ilha do Sal (Cabo Verde) e, a partir disso, tentar compreender o sucesso escolar de alunos com fatores de risco, mas que não tiveram fracasso escolar. Acredita-se que estes objetivos tenham sido alcançados, porém a complexidade do tema abordado não permite conclusões definitivas.

Retomando os resultados da pesquisa quantitativa, podem ser apontados como fatores de risco para o fracasso escolar na ESOM, ser do sexo masculino, ter renda familiar de 3 a 6 salários mínimos, não ter quarto individual e ser natural das ilhas de São Nicolau, Brava ou Fogo. Além disso, pertencer à área Humanística também se revelou como fator de risco para a reprovação. Porém, ao interpretar esta variável, deve ser ponderado que os sujeitos que recorrem a esta área de estudo, geralmente, já apresentam um histórico de reprovações, possivelmente, não sendo ela a responsável pelo fracasso. A ausência de um quarto individual foi o que mais aumentou o risco de reprovação para os alunos da pesquisa, o que pode acenar, aos pais e professores, para a importância de o aluno poder contar com privacidade para seus estudos em casa. Aqueles que não tinham quarto arrumavam um jeito de conseguir essa privacidade, como o caso dos alunos da pesquisa qualitativa, que estudavam nas bibliotecas, na cozinha ou em outro lugar, de madrugada, para poderem usufruir de um ambiente mais sossegado.

As primeiras apreciações que podem ser apresentadas sobre os fatores de risco para o fracasso escolar, corroboram, em parte, a literatura revisada, revelando tendências diferentes e complementares. Em termos de tendências diferentes, verificou-se que a renda familiar, nesta investigação, somente se revelou como fator de risco na faixa de 3 a 6 salários mínimos e não na faixa de menor renda, como vem ocorrendo na maioria das pesquisas revisadas. Os dados coletados não permitem

que se explique tal resultado, embora gerem indagações e a necessidade de novas pesquisas, sobre essa variável.

Embora a associação entre fracasso e baixa renda familiar (variável sistematicamente apontada na literatura como associada ao fracasso escolar), não tenha atingido significância estatística, no grupo de renda mais baixa, na análise quantitativa, pensa-se que os fatores socioeconômicos não podem ser desconsiderados nos estudos sobre o desempenho escolar. É preciso considerar que a renda pode não estar associada, diretamente, com o desempenho escolar dos alunos, mas, como fator socioeconômico, tem influência, mesmo que indireta, sobre diversos fatores da vida dos estudantes, como ter quarto individual, por exemplo.

Em termos de tendências complementares, os dados também revelaram que quase metade dos alunos da pesquisa já tinha ao menos uma reprovação ao longo de sua escolarização, a maioria delas ocorridas nos primeiros anos do Ensino Secundário. Esse dado corrobora os das outras investigações efetuadas em Cabo Verde sobre o assunto. Face ao exposto, parece relevante repensar as diretrizes que regem o sistema educativo em Cabo Verde para desencadear medidas que auxiliem na redução das taxas de fracasso escolar, principalmente no início desse nível de ensino.

Por meio da análise das entrevistas, foi possível perceber a importância dos investimentos para o sucesso escolar dos alunos pesquisados (embora as famílias avaliassem que tais investimentos não eram significativos). Quando se refere ao apoio familiar, remete-se não apenas à presença desses familiares no espaço escolar, ou num possível apoio pedagógico (dos próprios pais ou de um explicador), mas sim aos diferentes gestos, expressos no suporte relativo às dificuldades cotidianas e escolares, nos diálogos sobre a escola ou na preocupação com o desempenho escolar dos alunos. A relação que se estabelece não é unilateral, apenas de cobranças, mas recíproca, em que os pais empregam esforços para que os filhos se mantenham motivados nos estudos e estes tentam retribuir esse esforço com um bom desempenho escolar. Essa relação, que aparece na análise dos dados, pode ser útil para reforçar a importância do diálogo entre os familiares e os alunos, que pode auxiliar no desempenho escolar destes, ou mesmo detectar pequenas dificuldades que possam prejudicar o seu aproveitamento escolar.

Outro ponto que merece ser destacado, diz respeito ao papel ativo que os alunos desempenham em seu próprio processo de aprendizagem. Com base na bibliografia utilizada, parece viável afirmar que o sucesso ou fracasso escolar não é produto de uma única instância, mas implica uma responsabilidade que deve ser partilhada por todos, inclusive pela sociedade em geral. Por outro lado, ressaltamos o papel que o próprio aluno tem sobre o controle de sua conduta, desde que ele se deixe afetar pelas múltiplas configurações familiares, sociais e culturais e exerça sua vontade de querer continuar a estudar ou realizar outras atividades.

Não se nega a influência dos fatores externos sobre a vontade de estudar dos alunos, como pode ser observado nos relatos de Pedro e Luana, que mesmo sendo ótimos alunos, ao saberem que poderiam não prosseguir os estudos no ensino superior, por falta de condições financeiras, começaram a perder a vontade de estudar. Ou do caso de Paula que, devido à saúde do pai, diminuiu o rendimento, ou até mesmo de Márcia, cujos problemas emocionais torna oscilante seu desempenho escolar. Estas tramas revelam que o sucesso escolar não é sempre constante e revela a impossibilidade de se desassociar os diversos fatores que o influenciam. Isso reforça, ainda mais, a ideia que pequenos gestos positivos para a escolarização pode fazer com que os alunos se mantenham motivados para alcançar o sucesso.

Da realização desta dissertação podem ser apontados alguns pontos fortes e algumas limitações. Quanto à metodologia, há um ponto importante a ser levantado: a realização de análises multivariadas, o que não é comum em pesquisas sobre o fracasso escolar, que, em geral, adotam modelos bivariados, que podem levar a interpretações equivocadas sobre o fenômeno. Isso foi ilustrado pelo relato de todas as fases da análise, mostrando que variáveis que se mostraram significativas nesse tipo de análise, perderam significância no modelo final, multivariado.

Ao longo da dissertação, teve-se a oportunidade de estudar e ouvir os sujeitos cujos dados foram analisados de maneira quantitativa, que mostra apenas associações estatísticas, sem poder de explicar tais associações. O emprego dessa dupla metodologia de análise dos dados (quantitativa e qualitativa) pode ser ressaltado como um ponto favorável do estudo, na medida em que permitiu mostrar que nem sempre os fatores de risco são determinantes para o fracasso escolar. O estudo permitiu entender que, embora seja importante mapear os fatores de risco

para fracasso, também é igualmente importante revelar como eles podem ser superados por alguns sujeitos.

Antes de concluir estas considerações, importa referir que algumas limitações, no decorrer desta investigação, fizeram com que o trabalho apresentasse algumas fragilidades. Era previsto que os dados estatísticos sobre os fatores de risco determinassem os parâmetros de seleção para os alunos com sucesso escolar. No entanto alguns dados ainda necessitavam ser recolhidos, o que postergou a análise dos fatores de risco. Para resolver o problema da seleção dos alunos com sucesso estatisticamente improvável, optou-se pelos fatores consagrados na literatura, o que complicou o trabalho, já que a escolaridade da mãe, que foi inicialmente escolhida como critério de seleção, não foi significativa nas análises estatísticas efetuadas para fatores de risco.

Refere-se, ainda, as dificuldades enfrentadas em realizar esta investigação longe do país onde os dados foram coletados. Apesar de já se ter previsto as duas viagens para Cabo Verde, o distanciamento dificultou a aproximação entre a escola pesquisada e a pesquisadora. Também, talvez tivesse sido relevante ter maior tempo de visita aos sujeitos, o que poderia ter propiciado conhecer melhor as relações extra-escolares que eles estabeleciam e investigar, mais de perto, as formas de investimento familiar, para além do material coletado nas entrevistas.

Antes de terminar, deixa-se aqui mais algumas pistas que podem ser aproveitadas para investigações futuras. Devido à pouca literatura sobre o fracasso escolar em Cabo Verde, o tema ainda carece ser explorado em diversas facetas como a investigação dos contextos das diferentes ilhas, buscando entender a influência das culturas pré-escolarização que nelas ocorrem. Observa-se ainda que poucos trabalhos empreendidos em Cabo Verde sobre o tema, atentam para dar voz aos sujeitos pesquisados, limitando-se apenas a abordagens quantitativas. E isso poderia ser realizado.

Outro ponto sugerido, seria sobre as publicações dos trabalhos. Verificou-se, na revisão bibliográfica, que muitos trabalhos sobre o fracasso escolar são delineados em Cabo Verde, ou no exterior. No entanto poucas publicações são de livre acesso. Levando em consideração que Cabo Verde é um país arquipelágico, mas que as suas diferentes ilhas apresentam contextos diferentes, uma atenção maior deveria ser dada quanto à disponibilidade dos resultados das investigações a

fim de que possam contribuir para o avanço do conhecimento sobre a temática no país. Neste sentido, espera-se que os dados aqui revelados possam contribuir para o avanço desse conhecimento.

Referências

- AFONSO, Manuela. **Educação e classes sociais em Cabo Verde**. Col. "Debates". Praia: Editorial Spleen/África, 2002.
- AFONSO, Constantina F. Contribuições da supervisão na construção da qualidade de ensino. Estudo de Caso. 2007. 69f. Monografia (Bacharel em Supervisão e orientação pedagógicas) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.
- ALMEIDA, Ana M. F., NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes. 2002.
- ALMEIDA, Leandro S.; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, Maria A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n.2, p.169-176, abr./jun. 2008.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 127 p.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO. Cresco. Origem social e risco de repetência: interação entre raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.
- AMARAL, Daniele K. **Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois**. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2010.
- ANGELUCCI, Carla B.; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991- 2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, jan.abr/2004.
- ASBAHR, Flávia S. F.; LOPES, Juliana S. "A culpa é sua". **Psicologia USP**. v.1, n.17, p. 53-73, 2006.
- ASBAHR, Flávia S.; MEIRA, Marisa E. M. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 97-115, jan./abr. 2014.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.
- BANDEIRA, Cipriano F. **Insucesso escolar na disciplina de Física do 10º ano de escolaridade, nos liceus Pedro Gomes e Domingos Ramos**. 2009. 63f. Monografia (Licenciatura em Ensino de Física) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2009.
- BARROS, Aluísio J. D.; HIRAKATA, Vânia N. Alternatives for logistic regression in cross-sectional studies: an empirical comparison of models that directly estimate the prevalence ratio. **BMC Medical Research Methodology**, London, v.3, n. 21, 2003.

BATALHA, Contra a corrente dominante: histórias de sucesso entre cabo-verdianos da segunda geração. **Etnográfica**, v. 8, n.2, p. 297-333, 2004.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BENAVENTE, Ana. Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. **Análise Social**, v. 25 (108- 109), 1990. p. 715- 733.

BORGES, Samira E. B. R. **A participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar. Caso: escola secundária Cônego Jacinto Peregrino da Costa, ano 2003/2005**. 2005. 83f. Monografia (Licenciatura em Gestão e Planeamento de Educação) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2005.

BÓS, Ângelo J. G. **Epilinfo sem mistérios: um manual prático**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. 211p.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAGANÇA, Grazielle A. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996- 2007)**. 2008. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. 2008.

BRANDÃO, Zaia. **Sucesso e Fracasso Escolar no contexto das relações família escola**. In: COLEÇÃO Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 647- 662.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

BRITO, Crisolita S. **A influencia do consumo de álcool no insucesso escolar dos alunos do ensino secundário de São Vicente- Cabo Verde**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. 2012.

CABO VERDE. **Decreto-lei nº 41/2003 de 27 de Outubro**. Condições de acesso e Permanência no Ensino Secundário. 2003. Disponível em: <https://portoncv.gov.cv/dhub/porton.por_global.open_file?p_doc_id=446>. Acesso em 15 out. 2013.

CABO VERDE. **Boletim oficial do governo**. Disponível em <<http://www.minedu.gov.cv/index.php/legislacao/finish/4-legislacao/159-nova-lei-databases-do-sistema-educativo/0>>. Acesso em 14 de dez. de 2013.

CARDOSO, Sebastião S. **Projetos futuros e atitudes vocacionais dos alunos do 9º ano de uma escola secundária de Cabo Verde**. 2011. 78f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

CARDOSO, Ana J. G. **As interferências linguísticas do cabo-verdiano no processo de aprendizagem do português**. 2005. 335f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

CARDOSO, Silvia M. C. F. **O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola a família e a comunidade(estudo de caso)**. 2008. 340f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2008.

CASIMIRO, Elsa. **Percursos escolares de descendentes de imigrantes de origem cabo-verdiana em Lisboa e Roterdão**. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

CORREIA, A. A. N. **Análise setorial da educação e desenvolvimento em cabo verde que inquietação?** 2008.190f. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação) – Universidade Aberta. Lisboa. 2008.

COSTA, Cilene M. O. **Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública: do ensino médio para o superior**. 2013. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2013.

COUTINHO, Letícia M.S.; scazufca, Marcia; MENEZES, Paulo R. Métodos para estimar razão de prevalência em estudos de corte transversal. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, n.6, p. 992- 998, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições**. In: IRELAND V. E.; CHARLOT, B.; GOMES, C.; CUNHA, C.; DIVONZIR, G.; CARVALHO, L. G. R.; FERNANDES, M.; ENNAFAA, R. ; GARCIA, W. *Re-Pensando a Escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. 1. ed. Brasília: UNESCO e INEP, 2007. v. 1. p. 23- 63.

CHARLOT, Bernard. **A problemática da relação com o saber**. In: CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 35- 47.

CRUZ, Jorge L. **Relação escola- família comunidade**. 2007. 84f. Monografia (Bacharel em Supervisão e orientação pedagógica) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

CUNHA, Tomás P. **Importância da relação escola, comunidade para o sucesso escolar da escola Dra. Cristl Zach**. 2007.82f. Monografia (Bacharelado em Supervisão e Orientação pedagógica) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

D'ÁVILA, José L. P. **Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe**. **Educação & Sociedade**, v. 19, n, 62, p.31-61, abr. 1998.

DAMIANI, Magda F. **A investigação do fracasso escolar: a opção metodológica como opção política**. In: *II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd SUL*, 1999, Curitiba. **Anais....** Curitiba, 1999. v. 1. p. 1-16.

_____ Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: avaliação políticas públicas** Educacionais, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out./dez. 2006.

_____ Sucesso escolar: desafiando expectativas. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 3, p. 138-152, 2008.

_____ Como jovens de classe trabalhadora explicam seu sucesso escolar? Projeto de pesquisa “Estudo Longitudinal dos Nascidos em 1982 em Pelotas (RS): acompanhamento educacional”. Pelotas: UFPel, 2009 (não publicado).

DAMIANI, Magda F.; DUMITH, Samuel; HORTA, Bernardo I.; GIGANTE, Denise. Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 50, p. 515-533, 2011.

DESFORGES, Charles; ABOUCHAAR, Alberto. **The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review**. Nottingham: Queen's Printer, 2003. 110 p. Disponível em: <www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/RR433>. Acesso em: 20 out. 2015.

DIAS, Eduíno G. Avaliação e (in) sucesso escolar. Estudo exploratório. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade do Minho. Braga, 2011.

ÉVORA, Gustavo S. **Sucesso escolar nos alunos de origem cabo-verdiana: o caso dos alunos que ingressam no ensino superior**. 2013. 384f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Educação, sociedade e desenvolvimento) – Universidade Nóvoa de Lisboa, Lisboa, 2013.

FARIA, Gina G. G.; **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e preposições**. 2008. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FARIA, E. M. **Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa**. In: *Estudando Educação – Portal de Estudos e Pesquisas em Educação*. Abril, 2011. Online. Disponível em: <<http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/03/estudando-nc2ba-1-versc3a3o-finalv2.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

FAUSTINO, M.; ROSABAL, M.; BORGES, O. **Relatório parcelar sobre a saúde e o estilo de vida dos adolescentes e jovens cabo-verdianos fora do sistema de ensino**. Praia: Ed. AZM, 2006.

FELIPPE, Carla I. M. **Investigação das causas do Fracasso escolar nas escolas públicas da zona urbana da cidade de Rio Grande**. 2004. 65f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento) – Universidade Católica de Pelotas, 2004.

FERNANDES, David P. B. **Atitude dos diretores de turma em relação ao abandono escolar**. 2007. 93f. Monografia (Curso de qualificação para o exercício

de outras funções educativas) – Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação, São Felipe, 2007.

FERRARO, A. R. **Escolarização do Brasil na ótica da inclusão**. In: MARCHESI, A; GIL, C. H. Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 48- 65.

FERRARO (FERRARI), Alceu. R.. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 12 p.22- 47, set./dez.1999.

FERREIRA, Maria C.; ASMAR, Eveline M. L.; OMAR, Alicia G.; GONZÁLEZ, Alberto T.; SOUZA, Marcos A.; CISNE, Maria A. F. Atribuições de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brail0 Argentina- México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.15, n.3, p. 515- 527, 2002.

FIGUEIRA, Ana; LOBO, Rita A. C. T. A trilogia atribuições causais, concepções pessoais de inteligência e mensagens de *feedback*: um contributo para a compreensão escolar do fracasso escolar. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v.8, n.13, p.83- 105, jul./dez. 2012.

FONSECA, G. A. Reflexões a respeito da ideia de fracasso escolar. **Camine: Caminhos da Educação**. v. 2, p. 1-16, 2010.

FORTES, Filomena M. S. A. **O abandono escolar no ensino secundário em Cabo Verde**: o caso da Ilha de Santiago. 2010. 194f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

FOURASTIÉ, Jean. Enquête sur la scolarité d'enfants appartenant à des milieux favorisés. **Analyse et Prévision**, Paris, n. 1-2, jul.-août. 1972.

FREIRE, Maria F. **Insucesso escolar no Liceu Amilcar Cabral**: “Estudo de caso”. 2006. 81f. Monografia (Licenciatura em Gestão e Planeamento da Educação) – Instituto Superior de Educação, 2006.

FREIRE, Maria G. V. **O ensino do português (L2) a partir do cabo-verdiano (Lm)**. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Língua e cultura portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

FREIRE, Ana M. G. P. **Interferências do Crioulo no português escrito em alunos cabo-verdianos do 1º ciclo do ensino secundário**: implicações no insucesso escolar. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação especial) Universidade de Cabo Verde, Praia, 2010.

FRANCESCHINI, Vanessa L. C.; MIRANDA- RIBEIRO, Paula; GOMES, Marília M. F.; RIGOTTI, Irineu. **Reprovação no 1º ano do Ensino Médio, segundo sexo, nas escolas da Rede Estadual de Ensino no município de Ribeirão das Neves, 2008**. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP. São Pedro. **Anais...**São Pedro, 2014. p.1-20.

FURTADO, Alcides. **Abandono escolar: entre os ex-alunos do 1º ao 6º anos de escolaridade obrigatória, no Pólo Educativo nº 1 da Vila de Calheta de São Miguel**. 2007. 40f. Monografia (Bacharel em Supervisão e Orientação Pedagógica) – Instituto Superior de Educação, 2007.

FURTADO, Alcides M. L. **Formação de professores para a inclusão de jovens “em risco” nas escolas técnicas de Cabo Verde**. 2012. 503f. Tese (Doutorado em) – Faculdade de Ciências da Educación, Universidade Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2012.

GARCIA, Natália R. **Atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental**. 2013. 141f. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002, 176p.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004. GUALTIERI, Regina C. E.; LUGLI, Rosário G. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Educação & Saúde; v.6).

GRILO, M. **A Educação na República de Cabo Verde**. Análise sectorial. v.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

HANFF, B. B. C. **A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

HIRAKATA, Vânia N. Estudos transversais e longitudinais com desfechos binários: qual a melhor medida de efeito a ser utilizada? **Revista Hospital de Clínicas de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 29, n.2, 2009.

INE – Instituto Nacional de Estatísticas, 2015. **Cabo Verde, Anuário Estatístico 2015**. Praia: Instituto Nacional de Estatística. 2004. 227p.

INE – Instituto Nacional de Estatísticas, 2010. **Evolução da população residente em Cabo Verde por Ilha Concelho (1900 - 2010)**. Disponível em: <<http://www.ine.cv/actualise/dadostat/files/7ba5fbd5-bf0a-4faf-a734-0495ba9f80f0evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20residente%20em%20cabo%20verde,%201900%20-2010.pdf>> acesso em: 12 mar. 2014.

INE – Instituto Nacional de estatística. **O perfil da pobreza em Cabo Verde – IDRF 2001/2002**. Praia: Instituto Nacional de Estatística. 2004.150p.

INE – Instituto Nacional de Estatística. **Questionário dos Indicadores Básicos do Bem-estar – QUIBB 2007**. Praia: Instituto Nacional de Estatística. 2007. 81p.

INFORPRESS, 2015. **Ilha Brava**: Delegação do MED aposta na redução do abandono escolar e melhoria do ensino Disponível em: < disponível em: <http://www.inforpress.publ.cv/index.php/PT/sociedade/121671-ilha-brava-delegacao-do-med-aposta-na-reducao-do-abandono-escolar-e-melhoria-do-ensino>>. Acesso em 15 jan 2016.

KOVACS, Karen. **O informe da OCDE sobre o fracasso escolar**. In: MARCHESI, A; GIL, C. H. Fracasso escolar: uma perspective multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.p. 43- 48.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razoes do improvável**. São Paulo: Editora Ática. 1997.367p.

LEONARDO, Nilza S. T.; LEAL, Záira F. R. G.; ROSSATO, Solange P. M.; BRAY, Cristiane T.; MEZZOMO, Rafaela; SUZUKI, Mariana. A naturalização da queixa/fracasso escolar: um estudo a partir das publicações científicas. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – CONPE, 2011. Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual do Maringá, 2011.p. 1- 15.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.183p.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vigostki, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13^o Ed. São Paulo: Icone editora, 2014, p. 59- 84.

LIBÓRIO, Renata M. C. Fracasso escolar: reflexões sobre as repercussões na vida do estudante. **Nuances**, v.5, p.56- 63, jul. 1999.

LOPES, Eliane M. T. **As Origens da Educação Pública**: A Instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008. 152p.

LOPES, Maria G. L. D. **O insucesso escolar em adolescentes e em Crianças oriundas de famílias multiproblemáticas**. 2013. 108f. Monografia (Licenciatura em Psicologia Escolar e Educacional) – Universidade do Mindelo, Mindelo, 2013.

LOPES, Raquel A. A. **Sucesso escolar na segunda geração dos estudantes cabo-verdianos em Portugal**. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade NÓVOA de Lisboa, Lisboa, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Luis. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva. **A Compreensão do Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, A; GIL, C. H. Fracasso escolar: uma perspective multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.p. 17- 33.

MARCHESI, Alvaro. **O que será de nós, os maus alunos?**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINI, Mirella L.; PRETTE, Zilda A. P. Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**. v. 39, n. 3 p. 355-368, 2005.

MARTINS, Carla P. M. **Fatores e análise do insucesso escola**: um estudo feito a partir da Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos no 3º ciclo , ano lectivo 2005/2006. 2006. 86f. Monografia (Licenciatura em Gestão e Planeamento da Educação) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2006.

MASCARENHAS, José A. R. Estrutura familiar e o sucesso Escolar: estudo de caso na Escola Capelinha Fazenda. 2007. 64f. Monografia (Bacharel em Supervisão e Orientação Pedagógica) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

MASCARENHAS, Suely; ALMEIDA, Leandro S.; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**. v.18, n.1, p. 77-91, 2005.

MENDES, Amália C. **A relação entre a escola e família/ encarregados de educação como fator contribuinte do rendimento escolar do aluno**. 2007. 62f. Monografia (Bacharel em Supervisão e Orientação Pedagógica) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

MENDONÇA, Alice M. F. **A problemática do insucesso escolar**: a escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000). 2006. 583f. Tese (Doutor em Sociologia da Educação) – Universidade da Madeira. 2013.

MENDONÇA, Glacelinda C. F. **O envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola**. Caso: Escola Secundária Manuel Lopes – Cidade da Praia. Monografia (Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa) – Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Praia, 2012.

MIGUEL, Rita. R.; Rijo, Daniel; Lima, Luisa N. Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.46, n.1, 2012.p.127-143.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e DESPORTO – MED. **Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN) Cabo Verde**. Praia: Ministério da Educação e Desporto. 2011. 271 p.

_____. **Anuário da Educação** 2006/2007. Ministério da Educação. Praia: gráfica da Praia, 2007, 119 p. Disponível em <http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&task=download.send&id=284&catid=4&m=0&Itemid=574>. Acesso em 18 de jun. de 2014.

_____. **Anuário da Educação** 2012/2013. Ministério da Educação. Praia: gráfica da Praia, 2013, 349 p. Disponível em <<http://www.minedu.gov.cv/index.php/estatistica/finish/5-estatisticas/249-anuario-da-educacao-2011-2012/0>>. Acesso em 18 de jun. de 2014.

_____. **Anuário da Educação** 2014/2015. Ministério da Educação. Praia: gráfica da Praia, 2015, 370 p. Disponível em <http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&task=download.send&id=913&catid=4&m=0&Itemid=574>. Acesso em 18 de jun. de 2014.

MIRANDA, Lúcia C.; ALMEIDA, Leandro S.; BORUCHOWICH, Evely; ALMEIDA, Sofia A. Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. **Psico-USF**, v.17, n. 1, p. 1- 9, jan./abr. 2012.

MIRANDA, Célia A. G. R.; MATTOS, Mariluci S. Reprovação escolar em Cabo Verde de 2010 a 2012: comparação com dados do Brasil. In: X ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Reunião Científica Regional da ANPED, 2014, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: UFSC, 2014. p.1-8.

MIRANDA, Jacinto V. **O Erro, uma análise necessária: sua implicação no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

MONTEIRO, Francisco O. N. **A Instrução Pública na Colónia de Cabo Verde dos Primórdios do Século XIX às primeiras Décadas do Século XX**: a construção social da sua importância, as questões pedagógicas e a influência da condição insular na sua configuração, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/4179818/A_Instru%C3%A7%C3%A3o_P%C3%ABlica_na_Col%C3%B3nia_de_Cabo_Verde_dos_Prim%C3%B3rdios_do_S%C3%A9culo_XIX_%C3%A0s_primeiras_D%C3%A9cadas_do_S%C3%A9culo_XX_a_constru%C3%A7%C3%A3o_social_da_sua_import%C3%A2ncia_as_quest%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_e_a_influ%C3%A2ncia_da_condi%C3%A7%C3%A3o_insular_na_sua_configura%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MONTEIRO, Francisco O. N. **A capacitação pedagógica docente e a qualidade do processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso no Liceu Amílcar Cabral**. 2007. 161f. Trabalho de Investigação Tutelado – Universidade de Santiago de Compostela e Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Praia, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 9, n. 2, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e educação**, Bauru, v. 12, n. 1, abr, 2006.

MOREIRA, Maria A. L. **O contributo da biblioteca escolar no processo Ensino/aprendizagem**: estudo de caso na Escola Secundária de São Miguel. 2014. 101p. Monografia (Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa) – Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Praia, 2014.

MORENO, Helbertina M. S. **Fatores condicionantes da eficácia interna dos estudantes da Escola Secundária Constantino Semedo**. 2006. 109f. Monografia (LICENCIATURA EM Gestão e Planeamento de Educação) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2006.

MORENO, Fernanda S. **Fatores que condicionam a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos**. 2007. 78f. Monografia (Bacharel em Supervisão e Orientação Pedagógica) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

MOURA, Alcides. F. **Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde**. 2009. 595f. Tese (Doutor em Ciências da Educación) – Faculdade de ciências da Educación, Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 2009.

NOGUEIRA, Maria A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n.26, p. 133-144, 2004.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.) **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias. Petrópolis: Vozes, 2. ed. 2000.

NOGUEIRA, Maria A. Família-escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu - MG. **Anais...** Caxambu - MG: ANPEd, 2005.

OLIVEIRA, Evolorena N. **As metodologias para o sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa no terceiro ciclo do ensino secundário**: um estudo em algumas escolas secundárias da praia. 2009.99f Monografia (Licenciatura em Estudos cabo-verdianos e portugueses) – Universidade de Cabo Verde, praia, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: < <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf> >. Acesso em: 11 de set. de 2014.

PAES, A. T. Análise univariada e multivariada. **Einstein**: Educação Continuada em Saúde, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-2, jan./mar. 2010.

PAPALÉO, Cecília L. M. Estimacão de risco relativo e razão de prevalência com desfecho binário. 2009, 143f. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PATTO, Maria. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Delci F. S. **Alguns aspectos da interferência da língua cabo-verdiana na aprendizagem da língua portuguesa-** Estudo de caso. 2010. 139f. Monografia (Licenciatura em Estudos cabo-verdianos e portugueses) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções á ação.** Porto Alegre: ArtMed, 2000. 183p.

PEZZI, Fernanda A. S. **Histórias sobre fracasso escolar: a percepção de adolescentes, seus pais e professores.** 2014, 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

PINA, Zenaida L. S. **Percepção dos alunos sobre a Matemática: estudo de caso “Escola Secundária Cônego Jacinto”.** 2007.86f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

PINHEIRO, Sílvia S.; WEBER, Carla. **Fracasso escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas?** In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL. 2012, **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1- 12.

PIRES, E. Lemos. Não há um, mas vários insucessos. **Cadernos de Análise Social da Educação: insucesso escolar em questão.** Braga, 1987. p. 11-15, 1987.

POUPART, Jean et. al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008, 464p.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 5 ed. 2008. 284p.

RAMOS, Alcídia M. **O que se passa com o ensino- aprendizagem da Língua Portuguesa no nível Secundário?** 2006. 86f. Monografia (Licenciatura em Estudos cabo-verdianos e portugueses) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2006.

RAMOS, Maria L. **A política de formação de quadros e o capital cultural dos altos funcionários públicos cabo-verdianos.** In: 7º CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS. 9., Lisboa, 2010. **Anais...** Lisboa: CEA, 2010. p.1-20.

REIS, Fernando F. **Avaliação da qualidade educativa. Estudo de caso na Escola Básica de Lavadouro – Praia.** 2007.101 f. Monografia (Bacharelado em Supervisão e Orientação Pedagógica) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

ROBSON, C. **Real World Research.** 2.ed. Oxford: Balckwell, 1995. 510p.

ROSA, Bruno M. M. **Causas de Abandono e insucesso escolar: comparação entre a realidade açoriana e continental.** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensino Básico e Secundário) – Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2013.

RUMSEY, Deborah. **Estatística II para leigos**. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2014. 408p.

SAAVEDRA, Luísa. Alunas da classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.2, p.267-27, 2004.

SANCHES, Carlos E. **Factores do (in)sucesso escolar na disciplina de LP no 2º ciclo do ES em Cabo Verde**: contributo para o seu estudo. 2008. 283f. Dissertação (Mestre em Didática de Ensino de Língua) – Universidade de Aveiro, 2008.

SEABRA, Teresa. **Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indiano e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal**. 2008. 342f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, 2008.

SELAU, Bento. **Fatores associados à conclusão da Educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotsky. 2013. 287f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SELAU, Bento; BOESSIO, Cristina P. D. . A vontade em L. S. Vygotsky. In: **IX ANPED SUL** - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012. v. 1. p. 1-15.

SEMEDO, Edith T. R. **Avaliação e a qualidade de ensino no Liceu Domingos Ramos**. 2006. 64f Monografia (Licenciatura em Gestão e Planeamento de Educação) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2007.

SEMEDO, Suzete M. **A participação dos pais e/ou encarregados de educação na escola** - caso “Escola Secundária do Palmarejo”. 2006. 76f. Monografia (Licenciatura em Gestão e Planeamento de Educação) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2006.

SILVA, Gisele C. R. F. MASCARENHAS, Suely A. N.; SILVA, Iolete R. Teoria das atribuições causais: contribuições para intervenções no contexto escolar. **Revista AMazônica**, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA. Ano 3, v.5, n.2, p. 84- 95, Humaitá, AM, jul./dez/, 2010.

SILVA, Adriano D, **A Instrução Pública em Cabo Verde**, Boletim da 92ª Agência Geral Colônias, 1929.

SILVA, Isa H. C. **Insucesso escolar no 3º ciclo**: estudo de caso “Escola secundária Constantino Semedo”, ano letivo 2005/2006. 2006. 78f. Monografia (Licenciatura em Gestão e Planeamento de Educação) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989. 95 p.

SOUZA e SILVA, Jailson. **“Por que uns e não outros?”** Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Volume analítico. 1999. 168f. Tese (Doutorado em

Educação Brasileira) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, João V. S. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas**. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SZYMANSKI, H (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva** - Brasília: Liber Livro Editora, 2002. 86p.

TABACHNICK, Barbara G., FIDELL, Linda S. **Using Multivariate Statistics**. 4 ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

TAVARES, Silvino F. **Impacto das políticas públicas de ação social escolar na trajetória escolar de estudantes provenientes famílias pobres**: Santa Catarina – Santiago. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Cabo Verde, 2009.

TAVARES, Zanida G. C. **Absentismo escolar na escola secundária “Cônego Jacinto Pererino da Costa”**. 2006. 71f. Monografia (Licenciatura em Biologia) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação escolar no Brasil**. In: FORACCHI, M. PEREIRA, L.(Org.). Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1964. p. 388- 413.

UNESCO. **Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos** – Relatório Conciso. Brasília: UNESCO. 2014. 57p.

VARELA, Manuel R. **Avaliação da qualidade da escola Secundária “Alfredo da Cruz Silva”**: Estudo de caso. 2006. 93f. Monografia (Licenciatura em Gestão e Planejamento de Educação) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2006.

VAZ, Maria F. S. P. **As dificuldades no ensino - aprendizagem das ciências da terra**. 2008. 65f. Monografia (Licenciatura em Geologia) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2008.

VIANA, Maria J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

VIEIRA, Arlindo. **Reformas curriculares em Cabo Verde**.2012. Disponível em: <<http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1517/2/Artigo%20REC%20-Reformas%20curriculares%20emCaboVerde.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2014.

VIEIRA, Maria de Fátima A.; MATIJASEVICH, Alicia; DAMIANI, M. F. ; MADRUGA, Samanta W. ; NEUTZLING, Marilda B. ; MENEZES, A. M. B. ; ARAÚJO, Cora L. ; HALLAL, Pedro C. . Prevalência de repetência escolar e fatores associados em adolescentes da coorte de nascimentos de Pelotas (RS/BRASIL), 1993. **Revista**

Panamericana de Salud Pública / Pan American Journal of Public Health. v. 31, p. 303-309, 2012.

VIGO, Álvaro. Modelando desfechos comuns: viés e precisão. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n.11, p. 2496-2497, nov, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. Problemas teóricos y metodológicos de La Psicología. In VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. v. I, Moscú: Editorial Pedagógica, 1930/1982, p 1-133.

VYGOTSKY, Lev S. Paidología del adolescente. In VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. v. IV Moscú: Editorial Pedagógica, 1931/1984, p 9-247.

VYGOTSKY, Lev S. Thinking as an especially complex form of behavior. In L VYGOTSKY (Ed.), **Educational psychology**. Boca Raton - Florida: St. Lucie Press. 1926/1997, p. 157–180.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. v. I, Moscú: Editorial Pedagógica, 1983/1995.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13º Ed. São Paulo: Icone editora, 2014, p. 59-84.

YOSHIMOTO, Cícera R. **Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto “Escola nas férias”**. 2004. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

WEINER, Bernard. An atribucional theory of achievement, motivation, and emotion. **Psychological Review**, v. 92, n.4, p.548-573, 1985.

WILSON, Michel; SAPSFORD, Roger. Asking questions. In: SAPSFORD, Roger; JUPP, Victor. **Data Collection and analyze**. 2 ed. Londres: Sage Publication Ltd., 2006, p. 94-122.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, v. 10, n. 8, p. 70-80, jan./jul. 2000.

_____. **O fracasso escolar no contexto da relação família-escola**. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010 p. 663-681.

ZHANG, Jun; YU, Kai F. What's the relative risk? A method of correcting the odds ratio in cohort studies of common outcomes. **JAMA**. v. 280, n.19, p.1690-1691, nov. 18. 1998.

ZUCOLOTO, Patrícia. C. S. V.; PATTO, Maria H. S. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v.17, n.1, p. 136-145, abr. 2007.

Apêndices

Apêndice A – Autorização para a pesquisa

Espargos, 01 de Janeiro de 2015.

Exmo Diretor(a) da
Escola Secundária Olavo Moniz

Eu, Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda, responsável principal pelo projeto de dissertação intitulado **“O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na ilha do Sal-Cabo Verde”** do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, venho pelo presente, solicitar o consentimento do Diretor da Escola Secundária Olavo Moniz, para a realização da pesquisa com alunos do 12º ano, matriculado do ano letivo 2014/15. Orientado pela Professora Magda Floriana Damiani a pesquisa apresenta dois objetivos principais:

- a) Identificar os fatores associados ao fracasso escolar em alunos do 12º ano da Escola Secundária Olavo Moniz (Ilha do Sal/Cabo Verde);
- b) Identificar e analisar os fatores associados ao sucesso escolar de um grupo de alunos dessa escola que apresentam fatores de risco para o insucesso escolar (identificados na primeira parte da pesquisa), mas que não foram afetados por eles, nunca tendo sido reprovados ou evadido da escola.

A autorização da direção se estende para a coleta dos dados, que consiste na recolha dos boletins de matrícula dos alunos, aplicação de um questionário aos alunos e entrevistas com os alunos e professores

Em anexo incluo os questionários a serem aplicados, os roteiros das entrevistas com os alunos e diretores de turma.

Contato do pesquisador principal: celiaro-drigues@hotmail.com
Orientador: flodamiani@gmail.com

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Ciente do que foi anteriormente exposto, eu Jamuel Portugal
diretor desta instituição, autorizo a realização da pesquisa. Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Espargos, 01 de Janeiro de 2015

Jamuel Portugal
Diretor da Escola Secundária Olavo Moniz

Célia Artemisa Miranda
Universidade Federal de Pelotas
Celiaro-drigues@hotmail.com

Apêndice B – Variáveis das fichas de matrícula

Variáveis das fichas de matrícula	
Dados pessoais	Nome, idade, sexo, nacionalidade, local de nascimento, morada
Dados escolares do aluno	Ano, área de estudo, reprovações, repetências, pendências de disciplinas, se transitou de ano ou não, desempenho escolar, total de propina a pagar
Dados dos pais e do encarregado de educação	Nome, local de trabalho, tipo de ocupação, idade, morada, local de trabalho, renda da mãe, renda do pai, renda familiar mensal
Dados da família	Número de irmãos, situação escolar dos agregados familiares, parentesco dos agregados, idade
Dados sobre condições de habitação da família	Eletricidade, água encanada, bens eletrônicos, casa própria ou não, quarto individual ou se divide, número de moradores na residência

Apêndice C- Guião das entrevistas

Perguntas para o encarregado da educação referentes ao conceito de sucesso escolar, histórico escolar da família, educação dos filhos, desempenho escolar dos filhos, apoio educacional fornecido.

Se o nível de instrução da mãe influencia o insucesso, como isso se verifica?

Porque influencia? Como influencia? Qual o apoio com a escola que a mãe confere?

I. Informação dos pais

1. Qual a sua profissão/ocupação?
2. Qual a profissão/ocupação do pai do aluno?
3. Qual foi o último ano que completaste na escola?
4. E o pai do aluno até que ano completou?
5. Porque não continuaste os estudos?
6. Qual o nível de escolaridade de teus pais?
7. Quantos filhos tens?
8. Em caso de ter mais filhos: quais as suas idades?
9. Em caso de ter mais filhos Eles estudam?
10. Em caso de ter mais filhos: que ano frequentam?
11. Existe alguma diferença de desempenho escolar entre seus filhos?

II. Trajetória escolar dos filhos

1. Como era o desempenho escolar de seu filho antes de entrar na escola? e no primário?
2. Como avalias seu rendimento atual?
3. Qual sua expectativa em relação ao percurso escolar de seu filho? Até que ano pensas que ele deve estudar?
4. Ajudas teu filho nos estudos? Como?
5. Vais na escola com frequência?
6. O que fazes se teu filho não tira boas notas, ou falta às aulas?
7. O que farias se o seu filho um dia abandonasse a escola?
8. Visitas a escola com frequência? Com que finalidade?
9. O que é ter sucesso escolar para ti?
10. Qual a importância da escola para ti?

Perguntas para os professores:

1. Como descreverias um aluno que tem sucesso escolar?
2. Quais os fatores que associas ao sucesso escolar?
3. E ao fracasso escolar?
4. Quais alunos consideras que apresentam um fracasso improvável?
5. Que características apresentam?
6. Como descreverias o desempenho e o comportamento do aluno X na escola?

7. O que achas que está por trás das boas notas dele?
8. Qual a sua relação com esse aluno?
9. Qual a relação da família dele com a escola?
10. O que seria uma boa participação familiar na escolarização dos alunos

Perguntas para o diretor:

1. Como descreverias um aluno que tem sucesso escolar?
2. Quais os fatores que associas ao sucesso escolar?
3. E ao fracasso escolar?
4. Como descreverias o desempenho e o comportamento do aluno X na escola?
5. O que achas que está por trás das boas notas dele?
6. Qual a relação da família dele com a escola?
7. O que seria uma boa participação familiar na escolarização dos alunos?
8. Qual o critério adotado para a alocação dos alunos em cada turma?

Perguntas para os alunos: após relatar a sua trajetória escolar ressaltando as etapas de sua escolaridade, seus momentos decisivos e pessoas significativas, seguem-se as perguntas complementares relativas à participação familiar na escolarização.

1. Como foi sua trajetória escolar antes do liceu (ensino secundário)?
2. Como descreverias um aluno que tem sucesso escolar?
3. Quais os fatores que associas ao sucesso escolar?
4. E ao fracasso?
5. Por que vais à escola?
6. Porque achas que tens boas notas?
7. Como é o seu relacionamento com os professores?
8. É o filho mais novo ou mais velho?
9. Estudas em casa? em que momento?
10. Tens ajuda no dever de casa? De quem?
11. Seus pais interferem de algum modo, em teus estudos?
12. Você conversa sobre assuntos da escola com seus pais?
13. Seus pais cobram para que você tire boas notas? Como reagem quando as notas não são boas?
14. Seus pais costumam ir às reuniões e outras atividades na escola?
15. Quem paga teus estudos?
16. Sentes responsabilidade em continuar a estudar por causa disso?
17. Ajudas teus pais em casa? Como?

Apêndice D – Questionários aplicados aos alunos

Este questionário faz parte de um estudo intitulado “O (in)sucesso escola no Ensino Secundário na Ilha do Sal-Cabo Verde”, para a obtenção do grau de mestre em Educação. Gostaria que respondesses a cada uma das questões que se seguem, com sinceridade, assinalando sempre com um X no quadrado ou espaço correspondente.

Desde já agradeço a tua colaboração, garantindo o total sigilo das informações.

Nome: _____ Idade _____ Sexo: F ___ M ___

I. INFORMAÇÃO FAMILIAR

1. Com quem vives? (escolha múltipla)

Pai Mãe Irmãos Avós Outros (Quem?) _____

2. Qual o nível de escolaridade dos teus pais?

-Pai: Analfabeto 0-6º Ano 7º-10ºano 11º-12ºano Formação Superior

-Mãe: Analfabeta 0-6º Ano 7º-10ºano 11º-12ºano Formação Superior

3. Qual a profissão dos teus pais?

Pai (descrição da ocupação):

Mãe (descrição da ocupação):

4. Quem é teu encarregado de educação? _____

5. Caso o encarregado não seja nem o pai nem a mãe, qual o seu nível de escolaridade?

Analfabeto 0-6º Ano 7º-10ºano 11º-12ºano Formação Superior

6. E a sua profissão?

- **Encarregado** (descrição da ocupação):

II. PERCURSO ESCOLAR

1. Já alguma vez repetiste um ano escolar? Sim Não

1.1. Se “Sim”, assinala no ano de reprovação o número de vezes que reprovaste:

Ano de escolaridade	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Numero de reprovações												

Obrigada pela colaboração!

Célia Miranda
xxxxxxxxx@hotmail.com

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido dos alunos

Título do estudo: O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na Ilha do Sal - Cabo Verde

Pesquisador responsável: Célia Artemisa Miranda

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Faculdade de Educação

Telefone para contato: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Email para contato: xxxxxxxxxxx@hotmail.com

Local da coleta de dados: Escola Secundária Olavo Moniz

Caro aluno(a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente **voluntária**, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Identificar e analisar os fatores associados ao sucesso escolar em alunos do 12º ano da Escola Secundária Olavo Moniz que apresentam fatores de risco para o insucesso escolar, mas que não foram afetados por eles, nunca tendo sido reprovados ou evadido da escola.

Justificativa. O insucesso escolar continua sendo um fenômeno atual e preocupante para a Educação em Cabo Verde. Desenvolver estudos que contribuam para o debate e avanço do conhecimento sobre o sucesso escolar poderá auxiliar no desenvolvimento de políticas e práticas que possam superar o insucesso e contribuir para a melhoria da qualidade da educação do país.

Procedimentos. Você participará de uma entrevista individual semiaberta, sendo convidado a falar sobre sua trajetória escolar. A entrevista será realizado na Escola, num horário previamente combinado, com duração de no máximo 1 hora. Esta será gravada e posteriormente transcrita.

Benefícios. A pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre o sucesso e o insucesso escolares.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico ou moral.

Sigilo. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando seus resultados forem divulgados. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre tais resultados, podendo buscar informações junto à pesquisadora (meios de contato informados abaixo).

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Ciente do que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Espargos,.....dede 2015

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

Célia Artemisa Miranda
Coordenadora da Pesquisa
xxxxxxxxxx@hotmail.com

Apêndice F – Termo de esclarecimento livre e esclarecido dos pais

Título do estudo: O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na Ilha do Sal - Cabo Verde
Pesquisador responsável: Célia Artemisa Miranda
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Faculdade de Educação

Telefone para contato: xxxxxxxxxxxxxxxx

Email para contato: xxxxxxxxxxxxxxxx@hotmail.com

Local da coleta de dados: Escola Secundária Olavo Moniz

Prezada Senhor(a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente **voluntária**, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Identificar e analisar os fatores associados ao sucesso escolar em alunos do 12º ano da Escola Secundária Olavo Moniz (Ilha do Sal/Cabo Verde) que apresentam fatores de risco para o insucesso escolar, mas que não foram afetados por eles, nunca tendo sido reprovados ou evadido da escola.

Justificativa. O insucesso escolar continua sendo um fenômeno atual e preocupante para a Educação, em Cabo Verde. Desenvolver estudos que contribuam para o debate e avanço do conhecimento sobre o sucesso escolar poderá auxiliar no desenvolvimento de políticas e práticas que possam superar o insucesso e contribuir para a melhoria da qualidade da educação do país.

Procedimentos. Você participará de uma entrevista individual semi-aberta, sendo convidado a falar sobre a trajetória escolar de seu (sua) filho (a). Os encontros serão realizados na Escola ou em casa de acordo com o interesse do entrevistado, num horário previamente combinado, com duração de, no máximo 1 hora. Eles serão gravados e posteriormente transcritos.

Benefícios. A pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre o sucesso e o insucesso escolares.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico ou moral.

Sigilo. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando seus resultados forem divulgados. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre tais resultados, podendo buscar informações junto à pesquisadora (meios de contato informados abaixo).

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Ciente do que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Espargos,.....dede 2015

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

Célia Artemisa Miranda
Coordenadora da Pesquisa
xxxxxxxxx@hotmail.com

Apêndice G – Termo de esclarecimento livre e esclarecido dos professores e diretor da escola

Título do estudo: O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na Ilha do Sal - Cabo Verde
Pesquisador responsável: Célia Artemisa Miranda
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Faculdade de Educação
Telefone para contato: 5890641; 0055 53 81370370 (contato no Brasil)
Email para contato: celiaro-drigues@hotmail.com
Local da coleta de dados: Escola Secundária Olavo Moniz

Prezada Senhor(a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente **voluntária**, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Identificar e analisar os fatores associados ao sucesso escolar em alunos do 12º ano da Escola Secundária Olavo Moniz que apresentam fatores de risco para o insucesso escolar, mas que não foram afetados por eles, nunca tendo sido reprovados ou evadido da escola.

Justificativa. O insucesso escolar continua sendo um fenômeno atual e preocupante para a Educação em Cabo Verde. Desenvolver estudos que contribuam para o debate e avanço do conhecimento sobre o sucesso escolar poderá auxiliar no desenvolvimento de políticas e práticas que possam superar o insucesso e contribuir para a melhoria da qualidade da educação do país.

Procedimentos. Você participará de uma entrevista individual semiaberta, sendo convidado a falar sobre a trajetória escolar de alguns alunos. A entrevista será realizado na Escola, num horário previamente combinado, com duração de no máximo 1 hora. Estes serão gravados e posteriormente transcritos.

Benefícios. A pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre o sucesso e o insucesso escolares.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico ou moral.

Sigilo. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando seus resultados forem divulgados. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre tais resultados, podendo buscar informações junto à pesquisadora (meios de contato informados abaixo).

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Ciente do que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Espargos,.....dede 2015

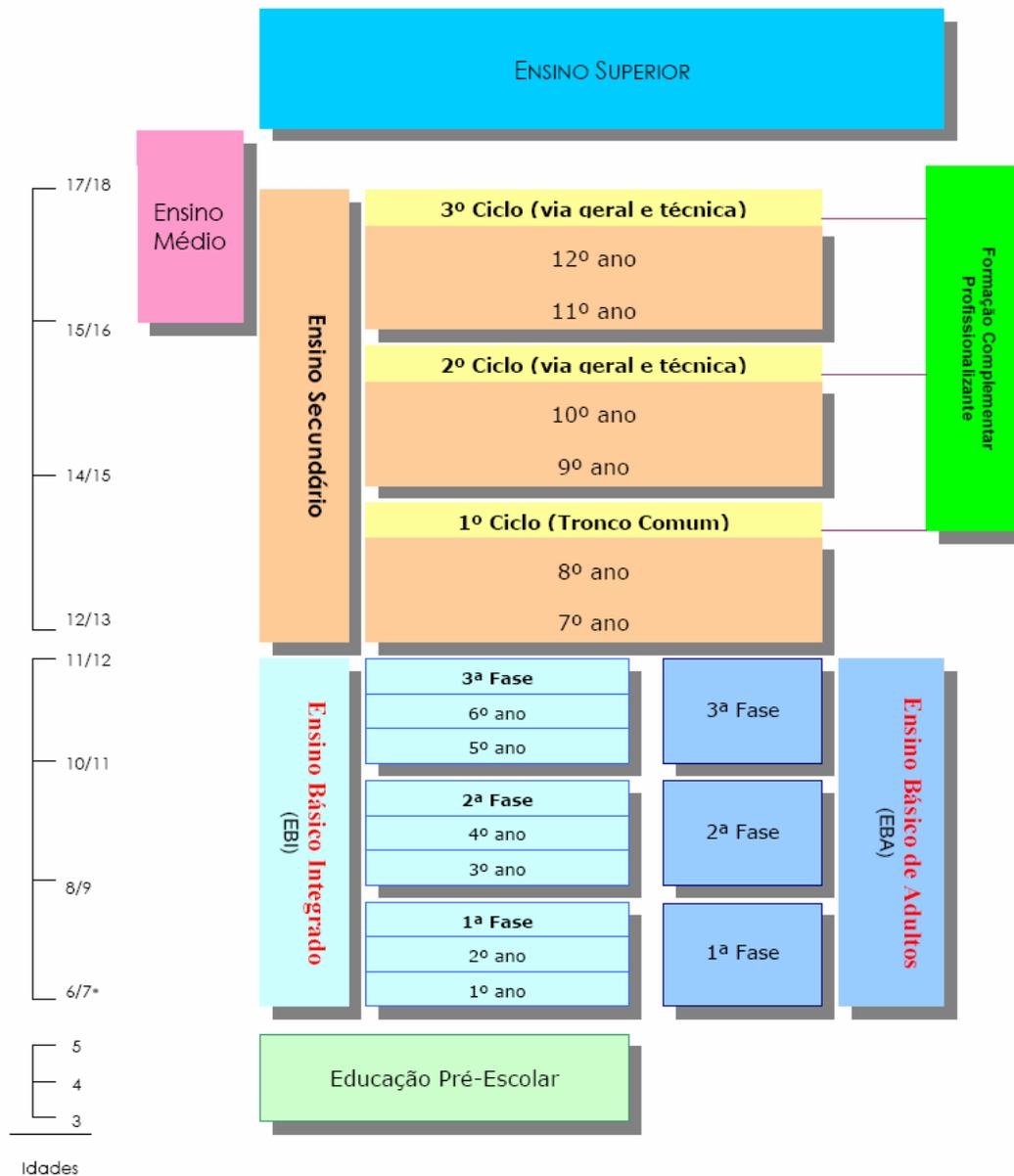
Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

Célia Artemisa Miranda
Coordenadora da Pesquisa
celiaro-drigues@hotmail.com

Anexos

Anexo A – Organograma do Sistema Educativo cabo-verdiano 2000/2001



Elaboração: GEB-SIGE/PROMEF-MED

* Os alunos que frequentaram os dois últimos anos de Pré-Escolar podem matricular no EBI, desde que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro do ano de matrícula. Os que não frequentaram esse nível, só podem matricular no EBI com 7 anos.