



CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARCOS ROGÉRIO DOS SANTOS

**O FENÔMENO FRACASSO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO COMPARATIVO A
PARTIR DOS DADOS DA PROVA BRASIL 2007 e 2013.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Ione Ribeiro
Valle

Florianópolis – SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

SANTOS, Marcos Rogério dos

O fenômeno fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina: : um estudo comparativo a partir dos dados da prova Brasil 2007 e 2013 / Marcos Rogério dos SANTOS ; orientadora, Ione Ribeiro Valle - Florianópolis, SC, 2015.

152 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Fracasso Escolar. 4. Políticas Educacionais. 5.

Raça/Cor. I. Valle, Ione Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"O FENÔMENO FRACASSO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO COMPARATIVO A
PARTIR DOS DADOS DA PROVA BRASIL 2007 E 2013."**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 23/09/2015

Dra. Ione Ribeiro Valle (PPGE/UFSC-Orientadora)
Dr. Fernando Luiz Cardoso (UDESC-Examinador)
Dr. Erni Jose Seibel (CFH/UFSC-Examinador)
Dr. Juarez da Silva Thiesen (PPGE/UFSC-Examinador)
Dr. Elson Antonio Paim (PPGE/UFSC-Suplente)

Ione Valle
12/12
[Signature]

MARCOS ROGÉRIO DOS SANTOS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2015

Ione Valle
Profa. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

*Dedico a meu pai (in memóiriam), a José do Nascimento e
Terezinha (Tere) por tudo que souberam e puderam fazer,
a vocês minha mais profunda admiração e gratidão.
Obrigado!*

AGRADECIMENTOS

O agradecer, nas atuais circunstâncias, pode se apresentar como um ato generoso, e ao mesmo tempo, ingrato, pois não consegue atingir efetivamente a todos que auxiliaram, direta ou indiretamente, para que este ciclo chegasse a bom termo. Mas alguns nomes devem ser citados:

Ao transcendente pelo dom da vida, sem o qual nada teria sentido.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle pelo apoio, confiança, exemplo de dedicação, entusiasmo e presença constante.

À minha mãe, irmãos, cunhadas e sobrinhos pela presença ainda que distante.

Aos integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Políticas Públicas (NIPP), professor Seibel, Denis, Evelyn, Fábio, Lucimara e do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFSC), professor Santiago, Tiago, Paulo, Paula, Silvana, Rafaela, Jourdan e Marieli pelos momentos reflexivos e festivos.

Aos amigos Gabriel Junqueira, Bruno, Daniel da Conceição, Rose, Teresa, Dani, Davi, Cida e conhecidos que passaram e estão passando na minha existência.

Aos estudantes com quem já trabalhei e aos atuais por tudo que me ensinaram e ensinam.

Aos funcionários do PPGE pelo profissionalismo e também aos colaboradores terceirizados que prestam serviço no Restaurante Universitário e nos setores de limpeza, os quais convivem diariamente com a invisibilidade social.

Ao programa de bolsas universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), cuja contribuição possibilitou uma maior dedicação na produção da pesquisa.

Desta forma, fica registrado o agradecimento a todos .

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p.41).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar o perfil racial e o sexo dos estudantes que compõem os quadros de distorção (idade-série, repetência e evasão escolar) nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Santa Catarina. Um Estado que, no cômputo geral, apresenta excelentes indicadores sociais e educacionais, resultantes da implantação de políticas socioeducacionais voltadas à correção de desigualdades sociais e escolares quando comparado a outros Estados. Partiu-se do pressuposto que a incidência dos determinantes do fenômeno fracasso escolar é muito próxima entre os estudantes de diferente raça/cor e sexo, uma vez que, no contexto considerado existem fatores voltados à promoção de formas diversas de igualdade. A partir de uma leitura sociológica da educação, foi possível compreender que, para uma maior eficácia no desenvolvimento de estudos sobre fenômenos educacionais, faz-se necessário desenvolver comparações. Neste sentido, foram selecionadas variáveis preditoras e explicativas extraídas do “Questionário Aluno” das edições 2007 e 2013 da Prova Brasil e variáveis de nível municipal que pudessem ter correlação com o IDEB. Com auxílio do *software* SPSS foram produzidos procedimentos estatísticos para sistematizar e ampliar a análise do banco de dados, visando não só identificar quem está em situação de fracasso escolar, mas também perceber quais são os principais fatores que contribuem para a existência desses determinantes e para a produção desigual do índice de desenvolvimento da educação básica em cada município catarinense. No seu conjunto, os indicadores produzidos sinalizam que, embora a incidência de estudantes em situação de fracasso escolar tenha diminuído, os efeitos das políticas compensatórias ainda não foram suficientes para erradicar as desigualdades escolares entre os estudantes.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Fracasso Escolar; Raça/cor; Sexo; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study aims to identify racial and gender profile of students that make up the frame distortion (age-grade, repetition and dropout) in public elementary schools of Santa Catarina. A state that, in general, has excellent social and educational indicators, resulting from the implementation of socio-educational policies that aim to correct social inequalities in school. This paper starts from the assumption that the incidence of social determinants of school failure phenomenon is approximated among students of different race / color and gender, since, in the considered context, there are factors aimed to promote different forms of equality. From sociological readings about education, it was possible to understand that for greater efficiency in the development of studies on educational phenomena, it is necessary to develop comparisons. Thus, was selected predictive and explanatory variables extracted from the "Student Questionnaire" in the 2007 and 2013 editions of the "Test Brazil", and also variables at municipal level that could be correlated with the Basic Education Development Index (IDEB). It was produced statistical procedures with SPSS software to systematize and expand the analysis of the database, aimed not only to identify who is in school failure situation, but also see what are the main factors contributing to the existence of these determinants and to the unequal results of IDEB, in each municipality of Santa Catarina. Taken together, the indicators shows that, although the incidence of students in school failure situation has decreased, the effects of compensatory policies were not sufficient to eradicate the inequalities between school students.

Keywords: Elementary School; School Failure; Race; Color; Gender; Educational Policy.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Proficiência em Matemática entre os participantes da edição 2007
- Gráfico 2 – Taxa de repetência entre os participantes da edição 2007
- Gráfico 3 – Grupos de estudantes segundo sexo e raça/cor autodeclarados
- Gráfico 4 – Taxa de repetentes e não repetentes entre os participantes da edição 2007
- Gráfico 5 – Taxa de repetentes e não repetentes entre os participantes da edição 2013
- Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série entre os participantes da edição 2007
- Gráfico 7 - Taxa de distorção idade-série entre os participantes da edição 2013
- Gráfico 8 - Taxa estudantes que nunca abandonaram a escola, ou abandonaram uma vez - 2007
- Gráfico 9 - Taxa de estudantes que nunca abandonaram a escola, ou abandonaram uma vez ou mais – 2013
- Gráfico 10 - Desempenho em Matemática entre os participantes da edição 2013
- Gráfico 11 - Proficiência em Língua Portuguesa entre os participantes da edição 2013
- Gráfico 12 - Demografia familiar dos estudantes, 2013
- Gráfico 13 - Taxa de estudantes com ou sem computador em casa, 2013
- Gráfico 14 - Posse de televisão na casa dos estudantes, 2013
- Gráfico 15 - Percentual de famílias que possuem carros, 2013
- Gráfico 16 - Nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável pelo estudante, 2013
- Gráfico 17 - Percepção dos estudantes sobre incentivo dos pais, 2013
- Gráfico 18 - Índice de leitura dos pais, mães e responsáveis, 2013
- Gráfico 19 - Índice de participação dos pais ou responsáveis na reunião da escola, 2013
- Gráfico 20 - Relação trabalho fora de casa e trabalho entre os estudantes, 2013
- Gráfico 21 - Taxa de estudantes que declararam conciliar trabalho doméstico e estudo, 2013
- Gráfico 22 - Percepções dos estudantes sobre futuro escolar, 2013

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores do IDEB por estado nos anos de (2005, 2007, 2009, 2011, 2013)

Quadro 2 - Nível do IDEB por município catarinense nos anos de ((2005, 2007, 2009, 2011, 2013).

Quadro 3 - Construtos construídos a partir de questões extraídas do questionário aluno

Quadro 4 - Indicadores sociais relacionados à educação

Quadro 5 - Indicadores de renda, 2013

Quadro 6 - Perspectiva de futuro escolar dos professores sobre os estudantes, 2013

Quadro 7 - Correlações entre IDEB, população e benefícios sociais.

Quadro 8 - Correlação entre IDEB e fatores municipais inerentes à realidade escolar

LISTA DE SIGLAS

ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPD: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GPEFSC: Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA: Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada

IBGE: Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NIPP: Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1.1 – AS PERSPECTIVAS ANALÍTICAS NUM ESTADO COM INDICADORES EDUCACIONAIS ACIMA DA MÉDIA NACIONAL	22
1.1.1 - A origem e o contexto desta investigação.....	22
1.1.2 - Ampliando a possibilidade de análise e a delimitação do problema.....	27
1.2 - REVISÃO DA LITERATURA.....	29
1.2.1 - Aspectos gerais	30
1.3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.	32
1.3.1 - Referencial teórico.....	32
1.3.2 - Referencial metodológico	39
1.4 - MEDIDAS AVALIATIVAS DE LONGO ALCANCE	43
1.4.1 - Prova Brasil: uma nova forma de avaliar.....	43
1.4.2 - Questionário aluno da Prova Brasil: formação dos construtos sociais	43
1.4.3 - Estudantes com tempo intermediário de escola	47
1.4.4 - Considerando outra categoria racial, a racial	48
1.5 - RECORRENDO A OUTROS INDICADORES	49

CAPÍTULO II

2.1 – “OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR”: UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS QUE AINDA PERMANCEM NA ESCOLA MESMO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR	51
2.1.1 - Os estudantes que ainda permanecem na escola	51
2.1.2 - Taxa de repetência: que são os estudantes que nunca repetiram o ano ou já repetiram uma vez ou mais?	53
2.1.3 - Distorção idade-série: quem são os estudantes que estão com idade incompatível com a série cursada?.....	56

2.1.4 - Evasão escolar: quem são os estudantes que nunca abandonaram a escola ou já abandonaram uma vez ou mais e voltaram no ano seguinte?	59
2.2 - PARA ALÉM DA PERMANÊNCIA	63
2.2.1 - Análise da proficiência em Matemática e Língua Portuguesa	63
2.2.2 - Proficiência em Matemática: Quem são estudantes que alcançaram o resultado esperado?.....	63
2.2.3 - Proficiência em Língua Portuguesa: quem são os estudantes que alcançaram o resultado esperado?	65

CAPÍTULO III

3.1 - ALÉM DO INTRAMURO DA ESCOLA: ANÁLISE DAS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS QUE FAZEM PARTE DO CONTIDIANO DOS ESTUDANTES	67
3.1.1 - Ampliando a análise para além da realidade escolar	67
3.2 - DEMOGRAFIA FAMILIAR	67
3.2.1 - Número de pessoas com quem o estudante estabelece relações duráveis	67
3.3 - INDICADORES DE RENDA DA FAMÍLIA: UM OLHAR SOBRE O CAPITAL OBJETIVADO DA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES.....	69
3.3.1 - Posse de computador	71
3.3.2 - Posse de televisão em casa: possibilidade de adquirir novas informações.....	72
3.3.3 - Posse de carro: ampliado a análise sobre a herança material	74
3.4 - AMPLIANDO O CAPITAL SOCIAL.....	75
3.4.1 - Nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável: análise do nível cultural dos ascendentes familiares	75
3.5 - RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A VIDA ESCOLAR DOS FILHOS	78
3.5.1 - Nível de incentivo dos pais e responsáveis	78
3.6 - PRÁTICAS SOCIALIZADORAS: AÇÕES DOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS INTERFEREM NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS FILHOS	80
3.6.1 - Nível de leitura dos pais, mães ou responsáveis	80
3.6.2 - Relação família e escola: participação dos pais nas reuniões da escola	82

3.7 - RELAÇÃO TRABALHO ESCOLA	84
3.7.1 - Estudantes que conciliam estudo e trabalho	84
3.7.2 - Trabalhos domésticos: total de horas gastas nos trabalhos de casa	85
3.8 - “JUÍZO PROFESSORAL”	87
3.8.1 - Perspectiva de futuro escolar dos professores sobre o futuro escolar dos estudantes	87
3.9 - PERSPECTIVA DE FUTURO ESCOLAR DOS ESTUDANTES	88
3.9.1 - Análise da percepção dos estudantes sobre o que fazer quando terminar o 9º ano	88

CAPÍTULO IV

4.1 - AMPLIANDO AS CORRELAÇÕES ENTRE IDEB E OS INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS	90
4.1.1 - As mudanças que ocasionaram novas necessidades	90
4.1.2 - Nível de correlação entre IDEB e os fatores voltados para correção de desigualdade escolares	92
4.1.3 - Nível de correlação entre IDEB e fatores municipais inerentes ao mundo escolar	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito a instrução (BOBBIO, 1995, p.75).

As palavras atribuídas ao filósofo Norberto Bobbio, descritas acima, ainda que tenham sido elaboradas num contexto histórico alheio ao que estamos vivenciando, apresentam-se como um prelúdio do que *a posteriori* viria acontecer. Isto é, o reconhecimento da educação como sendo um ordenamento jurídico, considerado como direito de todos os cidadãos, tanto no plano nacional como internacional.

Trata-se de uma conquista que amplia o princípio de igualdade de direitos perante a lei e assegura a efetivação de direitos positivos, classicamente denominados sociais que visam à promoção de formas diversas de igualdades. Um conjunto de ações que contribuiu para que todos os cidadãos passassem a ser reconhecidos como sendo iguais aos olhos da República, de onde segue que, todos se tornaram igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares, empregos, segundo sua capacidade e sem outra distinção que a de suas virtudes e de seus talentos (DUBET, 2008).

Retomando-se a dinâmica da historicidade, Carneiro (2012) destaca que a universalização do direito à educação, no interior de cada sociedade, assumiu formas diferenciadas, entre as quais o caráter de selo dos avanços da democracia e de expressão comprobatória da cidadania. Por vezes, estes dois estatutos civilizatórios e de marcas culturais ganharam níveis de operacionalidade em escalas descompassadas. De tal modo que, nos países da Europa Ocidental, o direito universal à educação apresenta contornos definitivos já no século XIX. Enquanto que nos demais países, sobretudo aqueles que demarcam as nações em desenvolvimento, a implantação de políticas de Estado voltadas para uma intencionalidade educativa escolar, universal e obrigatória, começam a se definir a partir de meados dos anos XX e seguintes.

No contexto brasileiro e catarinense, é possível reconhecer o direito à educação como sendo decorrente de uma construção histórica, de um direito que encontra na Idade Contemporânea os meios necessários à sua consolidação.

O final dos anos 1980 e seguintes despontam como o marco na construção do processo de democratização do acesso à educação básica. Um direito reconhecido, outorgado na

Constituição Federal de 1988¹ que, além de garantir o direito subjetivo a escola e a todo cidadão brasileiro, estabelece a obrigatoriedade de acesso e permanência para crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos, mantidos ao longo dos tempos à margem da escola.

Nesse ínterim, a perpetuação do analfabetismo e da inacessibilidade à educação básica, que até então persistiam, passou a dar espaço a um modelo de escola justa (DUBET, 2008). Tendo como alicerce a bandeira da justiça e da igualdade de oportunidades, o novo modelo de escola impulsionou o processo de universalização do Ensino Fundamental, gerando possibilidades de acesso aos bancos escolares, instaurando assim, uma progressiva mistura social. Neste contexto, a falta de dinheiro e o nascimento não podem mais lhes fechar as portas do sucesso, pois todos passam a fazer parte da mesma competição.

Ações como a expansão do número de vagas e a implantação da obrigatoriedade do acesso à escola pública de Ensino Fundamental produziram uma nova realidade no sistema de ensino público brasileiro. Por um lado, os resultados do Censo da Educação (2010) destacam que a taxa de frequência na escola básica passou de 75,03% (1990) para 92,14% (2010). No entanto, as estatísticas educacionais revelam que a taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 18 anos ainda é de 10,19% e somente 54,92% delas têm Ensino Fundamental completo (IBGE, 2010).

Como é possível observar, se, por um lado, o advento da educação para todos aparenta estar deixando excelentes resultados, pelo menos de ordem quantitativa, por outro, Valle e Ruschel (2009, p.180) delineiam que, ao mesmo tempo em que se comemora há mais de duas décadas, a importante conquista jurídica do direito à educação para todos os brasileiros. Em paralelo a esse processo, mesmo com medidas práticas tomadas pelos agentes públicos, persistem altos índices de repetência, evasão escolar, defasagem idade-série, realidade esta que tem maior incidência entre os meninos.

Foi diante desse quadro de desigualdade que nos dispomos a construir esta pesquisa, cujo objetivo central foi: analisar o fenômeno “fracasso escolar” nas escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas em Santa Catarina. Um Estado que, no cômputo geral, possui um

¹ Embora de forma tímida o direito a educação já tivesse sido previsto em alguns casos nas constituições que precederam a Constituição de 1988. Porém, foi somente a partir da carta constitucional ainda em vigor que, o direito à educação tornou-se um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, tornando-se de responsabilidade do Estado e da família, conforme assevera o Art. 205. De modo mais amplo, o Art. 208 destaca que o ensino fundamental obrigatório e gratuito fica assegurado, inclusive de forma gratuita, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. No que se refere ao ensino, a Lei de Diretrizes Básicas- LDB (1996), no Art. 3, explicita que o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7798030/Constituicao-Brasileira-de-1988>>. Acesso em: 10 outubro, 2014.

excelente Índice de Desenvolvimento da Escola Básica-IDEB², que apresenta um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e que desponta entre os estados pioneiros na implantação de políticas educacionais voltadas para contenção de desigualdades escolares. Isto é, fatores que segundo a literatura podem contribuir para a construção de quadros educacionais favoráveis a um maior controle das desigualdades escolares.

Para definir a ideia principal desta pesquisa, consideramos a recomendação de Charlot (2000, p.16) ao considerar que “para estudar o que se chama fracasso escolar deve-se definir um objeto que possa ser analisado”. Desse modo, partimos dos resultados dos dados referentes aos estudantes do 9º ano participantes da Prova Brasil³ – 2007 e 2013, pertencentes aos grupos de repetência, distorção idade-série e evasão escolar.

Para fins de ampliar a pesquisa considerou-se também a perspectiva apresentada por Bourdieu (2003), o qual enfatiza que não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos que determinam a produção dessa desigualdade. Por essa razão, o estudo considerou também, variáveis explicativas de caráter familiar, percurso escolar, capital social, capital escolar extraídas do questionário aluno, da Prova Brasil e também buscou estabelecer correlações entre os diferentes percentuais do IDEB de cada município catarinense, quer tenha ou não implementado políticas sociais e educacionais.

A proposta desenvolvida centrou-se sobre um fenômeno social que, apesar de não se ter registro sobre sua origem, se apresenta como sendo um tema recorrente na agenda de debates do campo educacional. Um fenômeno que ganhou novas proporções e maior importância a partir da democratização do acesso às escolas públicas no decorrer de 1990 e que chega aos dias atuais com uma intensidade ainda maior. Inclusive por acentuar a produção de outra forma de exclusão, a do domínio do conhecimento, isto é, estudantes que permanecem na escola, mas não conseguem aprender (PINTO, 2003).

²O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi idealizado no ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é considerado um dos principais medidores da qualidade da aprendizagem nacional, e que lhe permita estabelecer melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, por meio dos quais, a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Os resultados do IDEB são calculados a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames de (Português e Matemática) aplicados pelo Inep. O Estado de Santa Catarina obteve as melhores notas/médias em todas as edições do IDEB realizadas até o momento.

³A Prova Brasil é uma medida avaliativa de larga escala aplicada a cada dois anos aos alunos de 5º, 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas redes estaduais, municipais e federais de área urbana. Como resultado, a Prova Brasil fornece médias de desempenho com base na avaliação de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para cada uma das escolas participantes e essas médias também são utilizados para compor o cálculo do IDEB. No item pressupostos metodológicos serão apresentadas outras informações sobre a Prova Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

A produção do fenômeno social fracasso escolar e de outras formas de desigualdades nos motiva, assim como Dubet (2008), a considerar que o divino ou a natureza não explicam nem justificam mais a construção e permanência de determinadas reproduções sociais, de alguns discursos utilizados para legitimar a existência de desigualdades, sejam elas escolares ou não. Acredita-se que a produção e reprodução destes fenômenos precisam ser entendidas no quadro da atividade humana.

Para concretizar o objetivo estabelecido para este estudo, no plano metodológico recorreu-se ao auxílio do *software* estatístico SPSS⁴; uma ferramenta que vem sendo amplamente utilizada por pesquisadores de distintos campos de saberes para elaboração de pesquisas quantitativas, inclusive no campo educacional. A produção de frequências, correlações e cruzamentos foram algumas das operações realizadas para fazer o tratamento dos dados aqui considerados. A pesquisa considerou dados de 291 municípios, 1.116 escolas, 8.251 questionários respondidos por professores e 149.630 questionários respondidos por alunos do 9º ano, participantes das edições 2007 e 2013 da Prova Brasil. Uma amostra expressiva que da significância estatística ao estudo realizado.

O ponto de partida para realização dos procedimentos estatísticos teve como fundamento a percepção de autores, cujas concepções contribuíram para o reconhecimento da importância de se utilizar a análise estatística no estudo de problemáticas do campo educacional. A partir das reflexões de Popkewitz e Lindblad (2001, p. 113) foi possível perceber que a estatística pode “tornar o mundo inteligível e calculável para as intervenções políticas e sociais”. Os procedimentos estatísticos podem, contribuir para organização epistemológica das pessoas em populações estatísticas, permitindo comparações entre variáveis afins e não afins, evidenciando que “a proteção da raridade do grupo privilegiado e a eficácia discreta de sua verdadeira lógica de eliminação só podem ser compreendidos pela análise estatística” (BOURDIEU, 2013, p.155) Neste sentido, os fenômenos aparentemente díspares e incomensuráveis podem ser transformados, por meio da estatística, em dados comensuráveis e comparáveis, com o propósito de conter, prevenir, desvelar o que está naturalizado, o imprevisto (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001).

No plano teórico, a fundamentação deste estudo derivou das concepções de autores do campo da Sociologia da Educação, um campo de expertise que nasceu a partir das contradições

⁴ Software estatístico que possibilita a análise de bases de dados de larga escala, a partir da produção de testes estatísticos, tais como a produção de frequências, de cruzamentos de variáveis, de correlações, de formulações e comparações de hipóteses e outros.

produzidas e reproduzidas no interior dos diferentes sistemas de ensino, cujas principais correntes teóricas repousam sobre o princípio da reprodução, da diferenciação social, sob o qual se fundamentam os fins e funções escolares (PETITAT, 1994).

A escolha dos referenciais teóricos, a utilização dos conceitos que nortearam este estudo esteve pautada no reconhecimento de que

a apropriação tal como a entendemos visa uma história social dos usos e interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem (CHARTIER, 1998, p.74).

Deste modo, as reflexões empíricas sobre os fenômenos escolares produzidas por autores como Nogueira e Nogueira (2002); Pinto (2003); Bourdieu e Passeron (2008); Oliveira (2006); Dubet (2008); Valle (2009); Bourdieu (2013) ainda que tenham sido produzidas num contexto alheio ao que estamos vivenciando, muitos deles focados em realidades distintas e longínquas, foram primordiais para a elaboração e fundamentação das reflexões que resultaram neste estudo.

Acredita-se que a escolha do aporte teórico e metodológico tenha sido essencial para o processo de construção das distintas etapas que constituíram a produção deste estudo. Uma opção que possibilitou trabalhar com uma base de dados de larga escala, com um número expressivo de questionários e variáveis, o que não teria sido possível se tivéssemos optado por outra perspectiva metodológica e teórica. A rigor, um processo de elaboração que sempre esteve acompanhado da preocupação em passar de uma reflexão estatística sobre as relações e correlações entre as variáveis consideradas, a uma microscopia sociológica dos processos e modalidades escolares, sem cair, todavia, em puras descrições numéricas. Vale assinalar que esta perspectiva analítica em alguns momentos apresentou-se como sendo complexa, pois passar da linguagem das variáveis para uma descrição sociologicamente construída é necessário, mas como assinala Lahire (1995), exige uma conversão consciente do olhar sociológico. Caso contrário, a problemática sociológica e teórica que foi considerada não teria nenhuma pertinência. Portanto, foi importante ter presente a ideia de que a Sociologia deve tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de (des) naturalizar e analisar cientificamente os fenômenos socioeducacionais.

Consideramos prudente destacar que as questões postas e expostas neste estudo em momento algum deixaram de estar associadas a minha trajetória de vida. As inquietações do ex aluno que trilhou todo percurso educacional em escolas públicas, que viu grande parte dos seus amigos/as abandonarem a escola precocemente, do professor de escola pública que não se

conforma com a falta de estrutura nas escolas, do sociólogo que tenta, por meio da ciência, do conjunto dos métodos, traduzir e interpretar as realidades educacionais adversas. No entanto, trata-se de inquietações que transcendem o plano da subjetividade, que visam contribuir com o coletivo, com os debates do campo científico acerca do fenômeno “fracasso escolar” e com a promoção de políticas públicas, voltadas a superação das desigualdades escolares produzidas e reproduzidas no interior dos sistemas de ensino.

Para fins didáticos, o estudo foi dividido em 4 capítulos. No primeiro: As perspectivas analíticas num Estado com indicadores educacionais acima da média nacional, apresenta-se o ponto de partida que motivou a construção deste estudo, a escolha dos resultados da Prova Brasil e das variáveis de caráter municipal, o Questionário Aluno e os construtos feitos a partir das questões extraídas desse mesmo questionário, as razões que motivaram a escolha dos dados referentes aos estudantes do 9º ano, o porquê de se ter usado três categorias raciais e não duas. Por meio desse viés analítico foi apresentado também o resultado do levantamento teórico e o referencial teórico e metodológico considerado ao longo das distintas etapas que resultaram neste estudo.

No segundo capítulo: Os excluídos do interior: um olhar sobre os alunos que ainda permanecem na escola mesmo em situação de fracasso escolar, as reflexões se pautam em análises comparativas a partir do conjunto de repostas extraídas de cada grupo de estudantes segundo a raça/cor e o sexo autodeclarado, tendo em vista a identificação do perfil racial e do sexo dos estudantes que compõem os distintos quadros de fracasso escolar. Ainda nesse mesmo capítulo, a análise comparativa foi estendida para os resultados da proficiência em Matemática e Língua Portuguesa dos estudantes participantes das duas edições da Prova Brasil.

No terceiro capítulo: Além do intramuros da escola, apresenta-se os resultados referentes aos fatores externos à escola, a partir de variáveis que denotam a demografia familiar, o nível de escolaridade dos pais, o poder de posse da família, a relação da família com a escola, a relação dos estudantes com o mundo do trabalho. Neste sentido, relata-se em linhas gerais os resultados das análises comparativas realizadas com base nas variáveis de caráter externo à escola, as quais, segundo a literatura do campo educacional, têm correlação com a existência do fracasso escolar. Na sequência, apresentamos os resultados das percepções que indicam a perspectiva de futuro. Fazemos referência ao "juízo professoral" em relação ao futuro escolar dos estudantes e, posteriormente, às perspectivas dos estudantes sobre o que eles pretendem fazer após terminarem o 9º ano.

Finalmente, no quarto e último capítulo, descreve-se inicialmente alguns dos aspectos que contribuíram para a criação de indicadores de referência e parâmetros para avaliar os

resultados do sistema educacional brasileiro. A partir destas considerações, o passo seguinte consistiu em desenvolver procedimentos estatísticos que pudessem indicar os principais fatores que têm produzido diferenças na produção de diferentes percentuais do IDEB entre os municípios de Santa Catarina.

CAPÍTULO I

1.1 AS PERSPECTIVAS ANALÍTICAS NUM ESTADO COM INDICADORES EDUCACIONAIS ACIMA DA MÉDIA NACIONAL

1.1.1-A origem e o contexto desta investigação

Ao optarmos por desenvolver esta pesquisa, consideramos inicialmente o vínculo que mantemos desde 2009 com o Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas-NIPP/UFSC, e a partir de 2013/2 com o Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores de Santa Catarina – GPEFSC, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação. Núcleos de estudos/pesquisas onde são desenvolvidos projetos, estudos sócio-históricos, discussões teóricas, análises acerca do Ensino Médio, Ensino Fundamental, Ensino Superior, formação de professores, medidas avaliativas, políticas públicas, dentre outras temáticas.

A decisão de centralizar este estudo no Estado de Santa Catarina, por sua vez, está relacionada à participação no Projeto Observatório da Educação: “Evolução e Análise dos Indicadores Educacionais da Região Sul”⁵. Trata-se de um projeto de grande abrangência, cujo objetivo principal foi monitorar, analisar e avaliar os dados da Educação Básica produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como base as escolas públicas do Ensino Fundamental localizadas no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O recorte feito diz respeito aos resultados compilados da edição 2007 da Prova Brasil.

O desenvolvimento do projeto contribuiu para produção de um novo mapa educacional sobre o Ensino Fundamental nos estados do sul do Brasil. A disponibilidade desses dados vem possibilitando a produção de TCCs, dissertações, teses e artigos. Temas como formação de professores, práticas de violência na escola, gastos públicos e futuro escolar, foram algumas das

⁵ O projeto foi desenvolvido no NIPP/UFSC, teve duração de dois anos (2010-2012). A pesquisa contou com a participação de bolsistas de graduação, mestrado e doutorado.

temáticas que norteariam as novas produções, inclusive a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual teve por objetivo identificar o perfil dos estudantes em situação de fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina.

O ponto de partida para construção desse estudo foi à ausência de informações sobre os estudantes que não tinham atingido as metas estabelecidas nas medidas avaliativas aplicadas pelo Ministério da Educação nos anos anteriores. As notas oficiais produzidas pelos gestores públicos destacavam apenas que um percentual dos estudantes não tinha conseguido atingir a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Assim também se referiam àqueles que haviam sido reprovados e que tinham abandonado a escola ou tinham sido vítimas de outros fatores. Diante dessa lacuna, elegemos como objeto de estudo os 62.023 questionários respondidos pelos alunos do 9º ano matriculados nas escolas catarinenses participantes da Prova Brasil 2007. Embora, a base de dados disponibilizasse dados referentes aos três estados, optamos por centralizar nosso estudo nos resultados provenientes das escolas catarinenses.

A escolha foi pautada essencialmente em duas perspectivas. De um lado, o fato de que a demografia regional e socioeconômica da sociedade brasileira, retratada na literatura, indica que o quadro de desigualdade escolar não pode ser considerado como sendo uniforme, pois os resultados provenientes dos distintos estados e regiões apresentam indicadores educacionais distintos. Por outro lado, as pesquisadoras Bittencourt, Lemos e Koch (2006) assinalam que o Estado catarinense pode ser considerado um dos pioneiros na implantação de políticas educacionais voltadas à contenção dos altos índices de repetência, defasagem idade-série e evasão escolar.

A implantação de medidas tais como o Sistema de Avanço Progressivo e Classes de Aceleração, entre outras, são algumas das iniciativas introduzidas ao longo das últimas décadas no sistema público de ensino catarinense para conter os principais determinantes que contribuem para a existência e permanência do fracasso escolar.

Outro fator considerado foram as informações divulgadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD⁶), as quais destacam que o Estado de Santa Catarina nos últimos dez anos tem apresentado um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano-IDH do Brasil, perdendo apenas para o Distrito Federal.

⁶O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) baseia-se em três indicadores; longevidade, medida pela expectativa de vida ao nascer; nível educacional, medido por uma combinação da alfabetização adulta mais a taxa de escolaridade combinada do fundamental e superior (ponderação de um terço); e padrão de renda, medido pelo PIB real *per capita*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2014.

Conseqüentemente, o resultado das medidas educacionais, somado ao alto IDH, aparenta estar contribuindo de modo significativo para a consolidação e melhoria da educação fundamental. Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos últimos anos, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), elegem Santa Catarina como sendo o Estado brasileiro que em todas as edições do IDEB apresentou os melhores indicadores educacionais, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: Indicadores do IDEB por estado nos anos de (2005, 2007, 2009, 2011, 2013).

Estado	2005	2007	2009	2011	2013
Acre	3.5	3.8	4.1	4.2	4.4
Alagoas	2.5	2.7	2.7	2.5	2.7
Amapá	3.5	3.4	3.6	3.5	3.4
Amazonas	2.7	3.3	3.6	3.9	3.9
Bahia	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1
Ceará	2.8	3.4	3.6	3.7	3.9
Distrito Federal	3.3	3.5	3.9	3.9	3.8
Espírito Santo	3.5	3.6	3.8	3.7	4.0
Goiás	3.3	3.4	3.6	4.0	4.5
Maranhão	3.2	3.4	3.6	3.6	3.8
Mato Grosso	2.9	3.6	4.2	4.3	4.2
Mato Grosso do Sul	2.9	3.5	3.6	3.5	3.7
Minas Gerais	3.6	3.7	4.1	4.4	4.7
Pará	3.1	2.9	3.1	3.1	3.0
Paraíba	2.5	2.8	2.8	2.9	3.0
Paraná	3.3	4.0	4.1	4.0	4.1
Pernambuco	2.4	2.5	3.0	3.3	3.6
Piauí	2.6	3.1	3.4	3.6	3.5
Rio de Janeiro	2.9	2.9	3.1	3.2	3.6
Rio Grande do Norte	2.6	2.7	2.9	2.9	3.1
Rio Grande do Sul	3.5	3.7	3.8	3.8	3.9
Rondônia	3.2	3.3	3.4	3.5	3.7
Roraima	3.2	3.5	3.7	3.6	3.5
Santa Catarina	4.1	4.1	4.2	4.7	4.1
São Paulo	3.8	4.0	4.3	4.3	4.4
Sergipe	2.9	2.9	2.7	2.9	2.7
Tocantins	3.4	3.6	3.9	3.9	3.7

Fonte: INEP

Como é possível perceber, os indicadores educacionais produzidos a partir da realidade de Santa Catarina apresentam resultados bem mais expressivos quando comparado às somas correspondentes aos outros estados. Vale assinalar que a construção dos percentuais de cada Estado é resultado da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames padronizados (Língua Portuguesa e Matemática) extraídas da Prova Brasil, aplicada

pelo INEP. As somas finais de cada Estado compõem os indicadores educacionais que possibilitam o monitoramento da qualidade da educação.

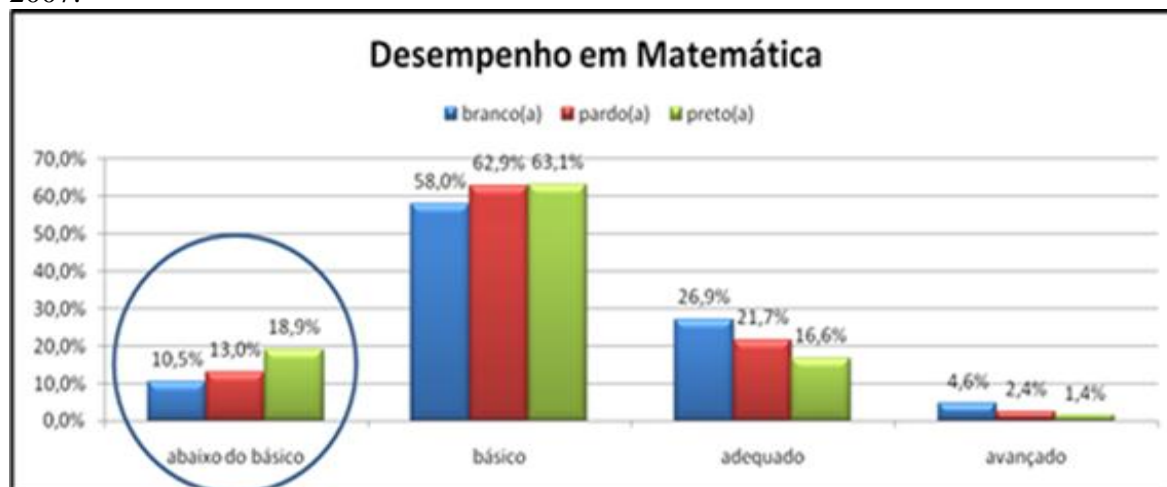
Frente a essas informações, é possível observar que o Estado catarinense apresenta um conjunto de fatores que o credencia para não apresentar quadros de desigualdades educacionais, uma vez que existem fatores favoráveis para à produção de resultados escolares aproximados. A guisa de exemplo, destacamos que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada Estado é resultado de três pilares (Saúde, Educação e Renda). O primeiro é resultado da expectativa de vida, de uma vida longa e saudável. O segundo é decorrente do acesso ao conhecimento (educação) tem como base de cálculo: a média de anos de escolaridade das crianças e dos adultos. Já o terceiro deriva do padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de compra. Uma tríade significativa, cujo indicador do IDH de Santa Catarina apresenta-se como sendo um dos melhores resultados do Brasil.

Diante desse quadro, passamos a levantar alguns questionamentos, tais como: quem são os estudantes que fracassam e permanecem nas escolas públicas de Santa Catarina? Qual o perfil socioeconômico? Qual a raça/cor e o gênero? A luz dessas perguntas foi construído o trabalho final de graduação, cujas considerações revelaram que o percurso escolar com menor incidência dos fenômenos escolares reconhecidos como fracasso escolar, pertence às meninas autodeclaradas brancas, seguidas dos meninos brancos.

Para melhor exemplificar a degradação por gênero e raça/cor⁷ nas escolas catarinenses optamos por apresentar os resultados acerca do desempenho em Matemática e do percentual do grupo de estudantes que já reprovou uma vez ou mais.

⁷ O termo raça/cor tem sido recorrente em estudos quantitativos de larga escala. Uma das justificativas para a utilização dessa categoria são as opções de respostas que foram apresentadas aos estudantes, as quais na grande maioria se restringem às alternativas das categorias: branco, pardo e preto, ou branco, negro e pardo. A exemplo de Gomes (2006) considera-se que o termo “raça” é resultado de construções sociais, políticas e culturais de poder ao longo do processo histórico. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/104.pdf>>. Acesso em: 05 agosto 2014.

Gráfico 1 – Proficiência em Matemática entre estudantes do 9º ano participantes da edição 2007.

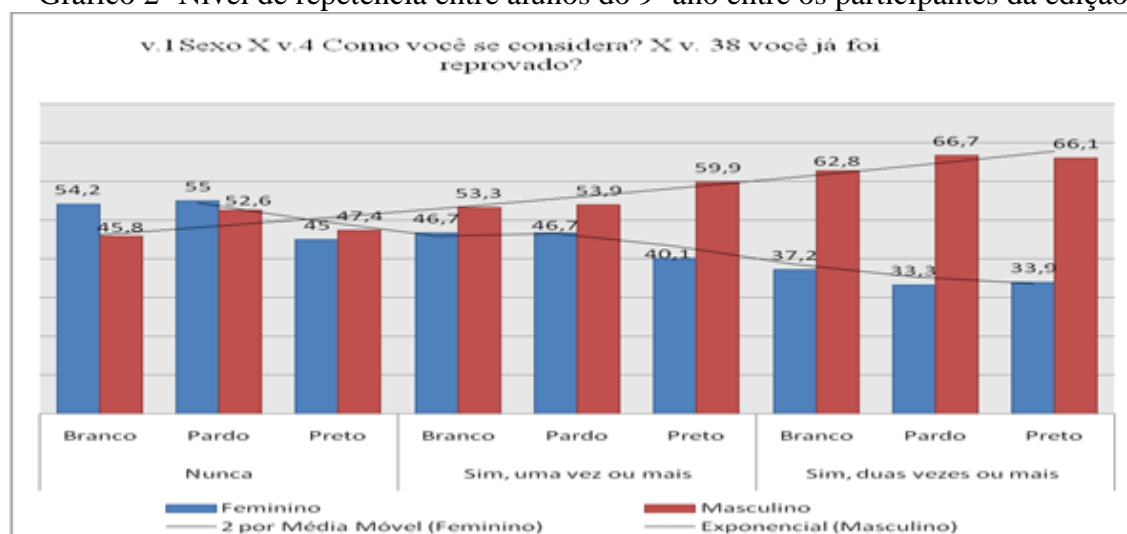


Fonte: Prova Brasil-2007- Elabora pelo autor

De modo geral, a composição do indicador proficiência em matemática se assemelha aos outros resultados apresentados ao longo deste estudo, nos quais os grupos dos estudantes pardos e pretos se destacam por apresentarem maior incidência entre aqueles com o pior desempenho, o que sustenta a hipótese de que pertencer ao grupo dos pardos e, sobretudo, dos pretos aumenta as chances de estar em situação de fracasso escolar. A literatura destaca que a progressão sem interrupções no sistema de ensino tem correlação com o desempenho escolar obtido pelo estudante, ou seja, quanto mais baixa a proficiência, maiores as chances de repetência e, conseqüentemente, de fazer parte de outros quadros de fracasso escolar.

O indicador repetência é resultado do cruzamento da questão número 1: “como você se considera?”, com a questão de número 38: “você já foi reprovado?”, cujos resultados compõem o gráfico a seguir.

Gráfico 2- Nível de repetência entre alunos do 9º ano entre os participantes da edição 2007.



Fonte: Prova Brasil-2007- Elaborado pelo autor

O modo como as linhas de tendência se distribuem ao longo deste gráfico contribuem para a identificação do conjunto de respostas atribuídas para cada item da questão. Como é possível perceber, se entre aqueles que declaram não ter reprovado o maior percentual de respostas é dos estudantes autodeclarados brancos, o mesmo não se observa entre aqueles que já reprovaram uma vez ou mais vezes. À medida que o número de reprovações aumenta, cresce a participação dos estudantes pardos e, sobretudo, pretos entre aqueles que já reprovaram.

Tanto esses como os demais resultados obtidos parecem sugerir que as políticas voltadas para correção das desigualdades escolares, implantadas ao longo das últimas décadas em Santa Catarina, ainda estão longe de consolidar um sistema de ensino, cuja democratização esteja para além do acesso aos bancos escolares.

O centro do argumento produzido até aqui não tem como pretensão refutar os aspectos positivos que o processo de universalização do ensino fundamental trouxe para a sociedade brasileira e catarinense. Todavia, tudo leva a crer que esse mesmo sistema de ensino continua excluindo, “mas agora exclui de forma continuada, em todos os níveis do curso, e mantém no próprio âmbito aqueles que ele excluiu” (BOURDIEU, 2011, p.485).

Foi diante dessa realidade que nos sentimos motivados a avançar, a expandir a pesquisa iniciada com a construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Parafraseando Wright Mills, buscamos explorar a nossa “imaginação sociológica”, tendo em vista transcender os questionamentos pessoais e chegar às questões públicas da estrutura social (MILLS, 1965). E com base na explicação sociológica, propor e acrescentar novas informações à agenda de debates, fomentar a construção de novos estudos, de novas reflexões acerca de um tema antigo, mas que no campo científico ainda se mostra recorrente.

1.1.2 - Ampliando a possibilidade de análise

A priori, o ponto de partida estabelecido consistia apenas em reconhecer o fenômeno fracasso segundo os resultados das edições 2007 e 2013 da Prova Brasil. No entanto, percebemos que centrar as análises somente ao que está circunscrito ao questionário aluno, ou seja, às variáveis referentes aos alunos, família, capital escolar e capital social e outras, poderia incorrer na possibilidade de anunciar apenas o fato da desigualdade diante da escola (BOURDIEU, 2003). Para evitar esse reducionismo, passamos a pensar na possibilidade de agrupar outros indicadores educacionais e sociais produzidos em Santa Catarina, tendo em vista agregar o maior número possível de variáveis explicativas ao estudo.

Ao pensar na possibilidade de expansão da pesquisa, num primeiro momento, acreditamos que seria pertinente escolher um Estado brasileiro cujos resultados do IDEB fossem inferior ao de Santa Catarina, o que nos possibilitaria produzir comparações. Contudo, continuávamos acreditando que seria possível encontrar indicadores socioeducacionais dentro do próprio Estado que pudessem desvelar o fenômeno fracasso escolar.

A busca por tais fatores fez com que visitássemos a base de dados do IBGE, PNUD, OCDE, IPEA, INEP e outros, mas foi no “sítio” de informações da página do INEP que encontramos as principais informações visando ampliar esta pesquisa.

Ao visitar os espaços destinados às informações estatísticas (indicadores educacionais), chamou-nos a atenção a diferença das somas referentes ao IDEB de cada município catarinense. A supremacia em relação aos demais estados brasileiros é construída a partir de um conjunto de resultados distintos provenientes de cada município (anexo 3).

Para melhor exemplificar essa diferença agrupamos numa única tabela, os resultados do IDEB referentes a 20 municípios, localizados em distintas regiões do Estado de Santa Catarina, segundo apresentado no quadro de número 2.

Quadro 2- Nível do IDEB por município nos anos de (2005, 2007, 2009, 2011, 2013).

Resultado do IDEB por município e ano					
Município	2005	2007	2009	2011	2013
Arabutã	4.1	4.8	4.8	5.2	3.9
Antonio Carlos	4.7	5.2	5.1	5.7	5.1
Balneário Camboriú	3.8	3.8	4.3	4.5	4.1
Biguaçu	3.8	3.6	4.0	4.3	3.6
Bom Retiro	4.4	3.8	3.6	3.7	3.2
Caçador	3.6	3.9	3.7	4.3	3.9
Campo Belo	3.8	3.6	3.7	4.2	3.3
Florianópolis	3.5	3.6	3.9	4.2	3.5
Imaruí	3.5	3.4	3.1	3.8	3.6
Lebom Regis	3.7	3.9	4.4	3.9	3.9
Ouro	3.9	4.5	4.1	4.9	4.6
Palhoça	3.6	3.8	3.9	4.5	3.3
Passo Maia	3.1	3.6	3.5	4.6	3.7
Penha	4.0	3.8	4.1	4.8	4.1
Porto União	4.0	4.2	4.5	4.5	4.3
Presidente Castelo	4.4	5.0	4.6	5.1	4.3
Santa T. do Progresso	3.8	4.1	4.1	4.5	4.3
São Cristóvão	4.0	3.7	4.0	4.6	3.7
São José	3.6	3.7	4.0	4.6	3.7

Fonte: INEP 2014- Elaborado pelo autor

Conforme é possível ser observado, a composição dos resultados do IDEB por município apresenta significativas oscilações, seja de uma edição à outra, seja com base nas somas exibidas por cada município. Ora, se por um lado, as estatísticas oficiais evidenciam que

Santa Catarina produz excelentes resultados educacionais, por outro, essas estatísticas não destacam que esses mesmos resultados ocultam importantes desigualdades escolares. Afinal, os componentes considerados para formular as notas que fundamentam o IDEB derivam da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames (Português e Matemática) aplicados pelo INEP.

Esta constatação nos levou a formular as seguintes questões: o que justifica a diferença de resultados por município? Estaria esta diferença relacionada ao investimento que cada município faz à educação? Ao número de alunos por turma? À carga horária semanal dos professores? À taxa de matrícula? À taxa de rendimento escolar? Ao número de habitantes por município?

Como base nas reflexões e constatações até aqui apresentadas, não tínhamos dúvidas da necessidade de ampliação e continuidade do estudo, da importância do descortinamento dos fatores que poderiam estar relacionados ou não à produção do fenômeno fracasso escolar nas escolas catarinenses. Frente a esta constatação o passo seguinte foi fazer um levantamento dos estudos que já haviam sido produzidos acerca da temática em tela, das teorias e metodologias recorrentes, visando eleger um recorte teórico e metodológico capaz de nortear a produção das análises comparativas, de fundamentar a produção de novas considerações, de contribuir no processo de manipulação e análise dos dados e, finalmente dos resultados.

1.2 REVISÃO DA LITERATURA

Ao nos voltarmos à produção científica do campo educacional, percebemos que os esforços preconizados por pesquisadores de distintos campos de saberes, aqui representados pela Sociologia da Educação, Psicologia, Pedagogia têm contribuído para a consolidação de uma postura crítica frente aos processos de produção de desigualdades escolares. A compreensão das particularidades dos significados tem sido fundamental para o surgimento de novas abordagens e utilização de novos métodos de investigação, sobretudo num contexto de constante redefinição de políticas públicas voltadas à educação (VALLE, 2008).

Foi possível perceber que, nas últimas duas décadas, ao mesmo tempo em que se observa um crescimento no número de pesquisas da área da educação, oriundo principalmente da Pós-Graduação é possível observar mudanças no objeto de pesquisa, na problemática, nos referenciais teóricos e no contexto de produção dos trabalhos científicos.

Nesse interim, Gatti (2000) destaca que, além de outras agências de fomento terem contribuído para a ampliação do campo de pesquisa científica no Brasil, faz-se necessário

destacar as contribuições do INEP e seus centros. Estes nos últimos anos constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação em educação.

É nesse contexto que se procurou desenvolver o levantamento da literatura produzida, uma prática que, para Melo (2006, p.62) deve ser considerada de extrema importância, pois, contribui para o reconhecimento, o mapeamento de determinada área em diferentes épocas e lugares. Nesse interim, buscou-se identificar e analisar tendências temáticas e metodológicas, tomando como material de análise estudos específicos para a compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico.

Tendo em vista situar o que já foi produzido, realizamos uma incursão nos catálogos de artigos, dissertações e teses da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca da UFSC, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Scielo, nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPD) e bibliotecas *on-line* de outras Universidades. Esta incursão possibilitou o mapeamento da produção acerca da temática “fracasso escolar” nos últimos 15 anos. Vale assinalar que nos limitamos a esse recorte cronológico, por acreditar que os desdobramentos do processo de universalização do acesso a escola básica ocorrido no final da década de 1990, possa ter contribuído para realização de novos estudos acerca dos fenômenos escolares.

1.2.1 Aspectos Gerais

A literatura pertinente exhibe uma pluralidade de campos de saberes (Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Sociologia da Educação, Estatística, Engenharia), os quais têm produzido estudos acerca do fenômeno fracasso escolar, comprovando, assim, o quanto a pesquisa educacional é marcada pela diversificação, pela interdisciplinaridade, pelo ecletismo, o que evidencia a fecundidade do campo intelectual brasileiro. À luz dessa mesma literatura é possível admitir que a produção acadêmica se intensificou no contexto brasileiro a partir da década de 1990. Os resultados do processo de universalização do Ensino Fundamental proporcionaram o surgimento de um novo cenário no campo educacional brasileiro. A nova conjuntura do sistema de ensino, a constatação dos altos índices de repetência, os altos índices de evasão escolar, a distorção idade-série e outros, instigaram a produção de novos estudos sobre um tema antigo, mas que no campo científico vem sendo tratado como se fosse relativamente nova, dada sua recorrência e complexidade.

Para a primeira busca nos catálogos selecionados foi utilizado no descritor a expressão: fracasso escolar, o que nos colocou diante de 738 estudos, incluindo livros, teses, dissertações e artigos, datados de 1998 a 2014. A constatação mais evidente nessa primeira incursão foi a recorrência do número de vezes em que a obra: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1999) foi citada em outros estudos. Um estudo cuja relevância parece não estar restrita apenas ao pioneirismo, à relevância temática, mas também à lógica apresentada por Maria Helena Patto, ou seja, a autora destaca que a produção do “fracasso escolar” não é mero acidente, mas resultado de ações engendradas por um sistema político e econômico perverso.

Numa segunda incursão a busca foi norteadada pelo tema: Prova Brasil, o que resultou em 10 estudos. Embora a investigação tenha sido ampliada por meio de outras expressões, tais como: insucesso escolar, pesquisa longitudinal, capital escolar, capital social, fracasso na escola, fracasso da escola, entre outros, os resultados foram semelhantes ao que tinha sido obtidos na primeira visita às bases bibliográficas.

Se, por um lado, a produção científica revela que os estudos e pesquisas têm atraído pesquisadores de diferentes campos de saberes, por outro, é possível observar que essa pluralidade não se estende para o campo metodológico, para a correlação dos fatores associados à produção do fracasso escolar. Afinal, em grande parte dos estudos sobressai o uso de metodologias qualitativas, de recortes microsociais, o que os leva à atribuição do fracasso escolar as questões familiares, ao meio social, ao desinteresse do aluno, à ausência de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

O escopo teórico desses trabalhos é permeado por um número significativo de autores, pelo diálogo com referenciais nacionais e internacionais, a exemplo dos trabalhos de Pinto (2001), Pinto (2003), Nogueira e Nogueira (2002), Canêdo (2003), Nascimento (2004), Pinto (2004); Damiani (2006), Brito (2006), Becker (2007), Coimbra (2009), Bourdieu (2008) entre outros. Na contramão das pesquisas microsociais, os pesquisadores Alves e Soares (2006), Barbosa e Fernandes (2001), Soares e Alves (2003), Soares (2005) e Soares e Andrade (2006), Menezes, Fekete, Patriota (2009), Sousa (2011), Silva e Victor (2011), Modesto (2013), Freitas (2013), Netto (2012), Córdova (2012), Bastiani e Gabriel (2012), Kusiak (2013) parecem inaugurar um novo período no campo da pesquisa nacional e estadual. Isto se deve à utilização de bases longitudinais, de estudos de larga escala, alguns compilados dos resultados da Prova Brasil, outros, de resultados de medidas avaliativas promovidas por estados ou municípios.

Nesse modelo de produção apresenta-se como sendo recorrentes as seguintes temáticas: desempenho em matemática, letramento e análise da taxa de repetência. Os resultados

alcançados nesses estudos decorrem da produção de regressão linear, cruzamentos, frequências e análises comparativas. Elas contam com uma pluralidade de autores na fundamentação teórica.

O contato com a literatura sinalizou para outra situação que em outro momento já havia sido anunciada por Pinto (2003, p.255).

se há na Sociologia da Educação brasileira uma razoável bibliografia sobre as diferentes articulações entre classe social e desempenho escolar, herdeira especialmente da corrente francesa que se desenvolveu a partir da obra de Pierre Bourdieu, o mesmo não se pode dizer das desigualdades raciais.

Com base na literatura observada é possível inferir que os trabalhos produzidos se distanciam de forma significativa da proposta desenvolvida nesta pesquisa, o que certamente contribui para o aumento da relevância do estudo realizado.

Se, por um lado, a produção teórica consultada dava pistas de que ainda não haviam sido produzidos estudos acerca da temática em tela, por outro, percebeu-se a necessidade de construir uma argumentação teórica que fundamentasse a escolha metodológica e teórica utilizada para balizar a construção do estudo.

1.3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.3.1- Referencial Teórico

A análise de questões relativas ao fenômeno “fracasso escolar” como uma problemática de estudo implicou numa escolha teórica. As concepções priorizadas foram fundamentais para definição do aporte metodológico e fundamentação das reflexões produzidas ao longo do estudo.

A motivação norteadora deste estudo teve como pressuposto o fato de que “o fracasso escolar é bem mais do que um simples acidente de percurso, é o fracasso de toda a pessoa, um fracasso social, um fracasso educativo para as famílias e um fracasso subjetivo para os alunos” (DUBET, 2008, p.52). Foi com base nesta definição que procurou-se recorrer a diferentes compreensões para poder avançar, ir além, do que exibem os relatórios públicos, as estatísticas educacionais e o senso comum acerca da produção e reprodução do “fracasso escolar”. Acredita-se que a busca por compreender os fatores norteadores da existência e perpetuação deste fenômeno é ao mesmo tempo uma possibilidade de contestar e (des) naturalizar algumas

estratégias que regem as possibilidades humanas, que contribuem para fragmentar percursos escolares, promover abandonos precoces e outros.

Com base no que aventamos nas páginas introdutórias, foi a partir das noções sobre a democratização difundidas nas sociedades modernas que se intensificaram a implantação de políticas educacionais voltadas à democratização do acesso à educação. Um processo que ganhou contornos diversos, haja vista que “todo sistema educativo democrático tem como objetivos principais a melhoria de sua própria eficiência e uma melhor inserção social dos jovens que a sociedade está encarregada de formar”(LANGOUËT, 2002, p.86). A Constituição Brasileira de 1988 assegura que a educação é um direito subjetivo de todo cidadão e que esta deve contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Numa perspectiva semelhante, o sociólogo Langouët (2002) destaca que a democratização do acesso à escola básica no contexto francês trouxe no seu bojo o princípio de que todos os franceses deveriam aprender ler, a contar e escrever.

Por esse viés é possível assegurar que a democratização do ensino não se restringe apenas à ampliação quantitativa das oportunidades escolares, mas se estende às oportunidades que esta formação poderá oferecer para a vida profissional de seus egressos⁸.

Nesse ínterim, vale lembrar que Langouët (*apud* VALLE, SCHVAAB e SCHNEIDER, 2006, p. 86) enfatizam não apenas a “oportunidade de acesso” ou a “igualdade das chances” mas, incluiu também a configuração dos sistemas educacionais. Para o autor, a democratização escolar só pode ser considerada na medida em que as oportunidades de grupos sociais, tais como categorias profissionais em função de gênero e raça/cor se aproximarem. Caso contrário estaria acontecendo apenas uma “demografia escolar” e não uma democratização escolar.

Como base no que pode ser observado, foi possível perceber que, por um lado, sabe-se que o sistema de ensino básico brasileiro apresenta desde o final do século XX excelentes resultados quantitativos, fazendo o Brasil despontar como promotor de oportunidades escolares para todos, por outro, ainda existem evidências de que as oportunidades de alguns grupos sociais ainda precisam se aproximar das categorias profissionais.

⁸ A guisa de exemplo, recorreu-se às estatísticas de gênero resultado do Censo promovido pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) 2010, tendo em vista visualizar possíveis distanciamento entre grupos sociais e categorias profissionais. Os resultados revelam que um grande número de mulheres brasileiras ainda ganham salários inferiores aos dos homens e têm dificuldades de ascender na carreira. Em contrapartida, as mulheres aparecem com vantagem em todos os indicadores educacionais, a exemplo do que foi identificado neste estudo. Outro exemplo foi à necessidade de se promulgar a lei 12.990/2014, que prevê a reserva de pelo menos 20% de vagas para pessoas que se autodeclaram negras e pardas nos concursos públicos de acesso às instituições federais.

Contudo, Silva (2001, p. 2) afirma que esse mesmo sistema de ensino passou a evidenciar um “espectro de certezas e incertezas”. Dentre as certezas do processo de democratização do acesso estavam a inclusão de camadas populares que até então ficavam à margem do sistema de ensino. Em contrapartida, os altos índices de repetência, evasão escolar e distorção idade-série contribuíram para evidenciar um sistema de ensino desigual, fragmentado, e excludente produtor de percursos escolares heterogêneos, cujos resultados escolares passaram a evidenciar desvantagem para os alunos de camadas populares.

Nesse ínterim, a tríade repetência, evasão escolar e distorção idade-série passaram a ser reconhecidos com sendo alguns dos fatores definido na literatura do campo educacional como sendo “fracasso escolar”. Ou, como diria Charlot (2000, p. 16), que evidenciam “alunos em situação de fracasso escolar” àqueles que não conseguiram acompanhar o ensino que lhes fora dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveria adquirir.

Um fenômeno cuja produção passou a ser atribuído tanto pelo senso comum, como por gestores públicos e professores a desestruturação familiar, as condições econômicas desfavoráveis e a inserção precoce do aluno no mercado de trabalho, fatores que isentam a escola de qualquer responsabilidade no processo de produção e reprodução de desigualdades escolares (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006).

Os pesquisadores Forgiarini e Silva (2007, p. 28) destacam que o fenômeno social fracasso escolar passou a ganhar maiores proporções no contexto brasileiro à medida que um número expressivo da população, formada por membros das classes trabalhadoras urbanas e rurais, passou a acessar a escola pública e gratuita. Uma constatação que, *a priori*, contribui para o reconhecimento do sucesso alcançado pelas políticas educacionais, cuja prioridade consistia em gerar possibilidade de acesso aos bancos escolares, contudo, por meio de “[...] uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p.542). Uma ação preconizada num período histórico em que se difundiu o advento de uma sociedade aberta e democrática, na qual o acesso ao sistema de ensino público e gratuito possibilitaria igualdades de oportunidades, de modo que os

indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Por conseguinte, a integração de estudantes com distinto capital familiar, capital escolar, capital cultural, gênero, raça/cor, expectativas e interesses, exposto num mesmo sistema de ensino, aos mesmos métodos de avaliação e ritos pedagógicos e padrões homogeneizantes, contribui para o surgimento de uma competição injusta, a qual, se pensada segundo a perspectiva bourdieusiana passou a favorecer “os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2003, p.53).

Um modelo de escola característico das sociedades democráticas, as quais, segundo Dubet (2004, p. 541), elegeram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça, no qual a escola é considerada justa, pois todos os que nela adentram podem obter sucesso desde que se esforcem.

Se analisado a partir de uma perspectiva formal, o novo modelo de escola, além de possibilitar o acesso aos bancos escolares e ao ensino gratuito, permite que todos os estudantes, em princípio, visem não só à excelência, mas também às áreas de maior prestígio, todavia, “desde que autorizados por seus resultados escolares” (DUBET, 2004, p. 542). Nessa perspectiva, o bom desempenho do estudante nas distintas modalidades de avaliação se constitui na força motriz capaz de possibilitar a progressão na trajetória escolar e, conseqüentemente, em outras esferas da sociedade. Contudo, nesse contexto, os estudantes “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis pelo seu fracasso, pois a escola lhes deu, em tese, todas as chances para ter sucesso como os outros (DUBET, 2004, p. 543), a começar pela oportunidade de acesso ao interior do sistema de ensino, no qual todos passaram a ser vistos sob um mesmo prisma, independentemente de sua realidade *ad extra* ao sistema de ensino.

Com base na perspectiva de Dubet (2008) é possível inferir que a “crueldade” da igualdade das oportunidades “obriga” os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, portanto, responsáveis por seus sucessos e fracassos. Nesse ínterim, os vencedores sabem o que devem aos seus méritos, os vencidos são privados de consolo, principalmente quando foram convencidos ou se convenceram de que a competição é justa.

Torres (1990) delinea ainda, que para além da tríade: repetência, evasão e distorção idade-série, fenômenos escolares tradicionalmente reconhecidos como geradores do fracasso escolar, existe a aflição dos estudantes que após concluir os ciclos de ensino, não conseguem desenvolver a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos. Com base na perspectiva dessa autora esse é um claro indicador de que a educação não se cumpriu. Isto é, o direito social da educação se deu de forma fragmentada, os estudantes permaneceram na escola, mas continuaram excluídos do conhecimento.

Se, de um lado, temos um sistema educacional que se proclama como sendo democrático, por promover o acesso de grande parcela da população que historicamente estava à sua margem para o interior das escolas. As estatísticas educacionais indicam que, contraditoriamente, esse sistema tem contribuído para viabilizar outra forma de exclusão que se produz e reproduz no seu interior, o que nos leva a pensar que “passamos da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2006, p. 671). Se outrora a exclusão se dava pela ausência de um número expressivo de vagas, nos dias atuais ocorre um processo inverso, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

A impressão que se tem é que estamos diante de uma realidade que aparenta não se deixar vencer pelas reformas político-educacionais; pelo contrário, parece encontrar nos desdobramentos provocados por tais reformas a estrutura necessária à produção dos fenômenos da desigualdade no desempenho escolar, levando a

sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores (PATTO, 1993, p. 106)

A existência assim como a perpetuação das desigualdades educacionais produzidas entre estudantes de diferentes condições socioeconômicas, gênero, raça/cor participantes de um mesmo sistema de ensino parece sugerir que:

não basta atribuir como fim a democratização real do ensino, que geralmente se restringe à igualdade formal das chances, para vencer as desigualdades reais, é preciso que se coloque em prática todos os meios para neutralizar metodicamente e continuamente a ação dos fatores sociais desigualdade cultural (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p. 11)

Como podemos perceber, é no desenrolar da trajetória da concepção meritocrática da igualdade de oportunidades que as diferenças de resultados começam a se tornar mais evidentes. De modo que onde se via igualdade de oportunidade, justiça social, meritocracia, oportunidade de acesso, de acordo com a perspectiva sociológica, passou-se a visualizar reprodução e legitimação de desigualdades sociais.

Valle e Ruschel (2009) destacam que, embora difusa e pouco rigorosa, a noção de seleção e exclusão tem sido amplamente empregada pelas perspectivas críticas da sociologia da educação, tanto para analisar a igualdade ou a desigualdade das oportunidades de acesso à escola quanto o sucesso ou o fracasso dos estudantes.

Uma perspectiva que no contexto brasileiro ganhou maior notoriedade a partir do advento das teorias bourdieusianas, passando a receber leituras mais diversificadas a partir da década de 1990; período em que o processo de inclusão/exclusão desenvolvido no interior dos sistemas de ensino tornou-se mais expressivo e reconhecido.

De acordo com Catani, Catani e Pereira (2000), uma das principais marcas da apropriação das teorias do sociólogo francês no contexto nacional foi, justamente, o esforço de mobilização de conceitos, o exercício metodológico e a produção de novos estudos fundamentados nas teorias preconizadas pelo autor visando a análise de questões específicas do espaço brasileiro da educação. Tal é o caso dos estudos que investem no desvelamento de temáticas como o fracasso escolar, a origem social, a herança familiar, as expectativas de futuro escolar, o capital escolar e social.

Embora, o ponto de partida das reflexões de Bourdieu tenha como gênese a realidade do contexto educacional francês da década de 1960, ampliando para outros períodos, os seus conceitos e categorias tornaram-se moeda corrente entre pesquisadores de diferentes partes do mundo. A capacidade de romper com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais fizeram desse autor um dos pioneiros na desconstrução da teoria do mérito e do “dom”, utilizados pelos sistemas de ensino para justificar a existência e perpetuação do fenômeno fracasso escolar.

As perspectivas bourdieusianas permitiram demonstrar que a legitimidade da ação pedagógica contribuí para o ocultamento do arbitrário cultural da cultura escolar e da prática pedagógica. As funções de reprodução e de legitimidade das desigualdades assentavam-se na igualdade formal estabelecida pela escola “tratando, formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem era diferente, a escola privilegia, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado” (BOURDIEU, 2008, p.86). Neste sentido, apenas os que conseguem dialogar com a cultura da escola avançam nos ciclos escolares, uma vez que o bom desempenho constitui-se em um dos passaportes para a ascensão escolar.

Os desdobramentos do princípio escolar de igualdade de oportunidades se apresentam como sendo substanciais às sociedades democráticas, onde as leis que regulam o *modus vivendi* e *operandi* dos cidadãos “permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; e do outro, o da divisão do trabalho, necessário a todas as sociedades modernas” (DUBET, 2008, p. 19). Medidas que no plano teórico passaram a apresentar possibilidades de inserção, embora, não seja possível inferir que a igualdade de direito e a divisão do trabalho tenham gerado oportunidades para todos, sobretudo, quando consideramos a perspectiva de Langoüet (2002) acerca da aproximação entre categorias

profissionais e grupos sociais, a exemplo de uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho.

Neste sentido, às vezes fica a impressão que sobressai a considerações de Durkheim (2011) o qual, assevera que o papel da escola é separar os menos aptos para ocupar as funções que não são concorridas, uma vez que a sociedade não tem possibilidade de gerar igualdade para todos. Por outro, tudo parece sugerir que nas democracias modernas alicerçadas no capitalismo cria-se a necessidade de gerar diferenças e distinção. Isto é, formas de legitimar os discursos em relação àqueles que não progredem na escola ou socialmente, e se não ascenderam é por que não se esforçaram o suficiente.

Os desdobramentos das democracias modernas parecem sugerir que estamos diante de uma cultura que se pauta na produção de diferenças que, para Dubet (2004, p.544), quando aplicadas

em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todo o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis.

A igualdade meritocrática das oportunidades se propõe a posicionar todos os competidores numa mesma posição sem que a interferência das desigualdades de nascimento e riqueza possa determinar diretamente oportunidades de sucesso e ausência de reconhecimento das diferenças no contexto escolar.

Os paradoxos que se constroem entre a real efetivação da igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados nos faz acreditar, assim como Dubet (2008, p. 10) “que a igualdade de oportunidades pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo o mérito”. Um modelo de competição que se dá sob a égide da igualdade meritocrática das oportunidades difundida por um modelo de escola justa, mas que não considera as possíveis desigualdades sociais apresentadas pelos estudantes. Tudo indica que esse tipo igualdade de oportunidade é o que move as sociedades modernas, as consideradas sociedades democráticas, cujo princípio norteador é a igualdade de todos os indivíduos, mas que ao mesmo tempo permite que as posições sociais sejam distribuídas de forma desigual.

Diante do anteposto, é possível perceber que o sistema de ensino brasileiro e catarinense passou por um conjunto de transformações, cujos desdobramentos ainda fogem na sua totalidade do escopo analítico dos gestores públicos e científico, haja vista a constante

necessidade de acompanhamento e implantação de políticas compensatórias para fins de correção das desigualdades escolares. De onde se segue que, a expansão do sistema de ensino contribuiu para a necessidade de se criar medidas para melhor inferir os resultados das políticas educacionais compensatórias implantadas ao longo das últimas décadas. Para tanto, foram criados os indicadores, ou seja, “instrumentos de gestão essenciais nas atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos e programas políticos, pois permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços e melhorias da qualidade” (FONSECA, 2010, p.10). Nesse ínterim, é possível incluir os diferentes tipos de indicadores sejam eles provenientes de grandes bases de dados como: IBGE, Censo Escolar, SAEB ou aqueles produzidos por pesquisadores de distintos campos de saberes, para tanto é preciso ter claro, qual a finalidade do indicador analisado ou construído.

Fonseca (2010) destaca que os indicadores educacionais têm sido utilizados para três finalidades distintas, isto é, monitoramento, tomada de decisões e avaliação de programas. O primeiro visa acompanhar a evolução dos indicadores, ou do conceito que eles representam, tendo em vista observar situações indesejáveis que demandem ações compensatórias. Enquanto que o indicador de tomada de decisões contribuem para definição de interferências. Já o indicador de avaliação de programas confirma se os objetivos do programa foram cumpridos, e, se porventura não tenham sido, quais foram os motivos.

1.3.2 Pressupostos metodológicos

Ainda que a temática educacional esteja presente nos clássicos da Sociologia desde tempos remotos, de maneira especial no legado atribuído a Durkheim, foi somente a partir da II Guerra Mundial que a sociologia da educação ganhou *status* de um campo de expertise voltado à pesquisa e à academia (ALVES E SOARES, 2007). A diversidade de dados empíricos produzida por meio de grandes *surveys* educacionais⁹ nos EUA, Inglaterra e parte da Europa no final da década de 1950 e 1960 contribuiu para a inauguração de uma nova fase na pesquisa

⁹ Um dos estudos cuja gênese data deste período é o Relatório Coleman (1966) produzido pelo pesquisador James S. Coleman, a pedido do governo norte americano. Uma ampla pesquisa que, certamente, foi, um dos mais importantes levantamentos produzidos na área da educação. Para fins de identificar em que medidas as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, Coleman e sua equipe analisaram as percepções de 645 mil alunos acerca de questões relativas às características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. As considerações produzidas destacam que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares. A produção de pesquisas de larga escola nos EUA, França e Inglaterra ao longo das décadas de 50 e 60 teve como ponto de partida o problema das desigualdades de acesso e os resultados escolares, uma temática norteadora das políticas de bem estar social dos países reconhecidos como sendo democráticos, o que justificou o financiamento público para promoção de estudos a partir de grandes bases de dados.

sociológica. A produção de pesquisas de larga escala, o rigor científico no tratamento dos dados, o desenvolvimento de análises comparativas, a coerência conceitual e argumentativa são algumas das evidências que derivam deste contexto (FORQUIM, 2001).

Embora a metodologia aplicada nestes contextos tenha sofrido críticas em relação aos limites correlacionais, ao empirismo metodológico, à proximidade com o funcionalismo e a tantos outros atributos. Autores como Alves e Soares, (2007, p. 439) destacam que inegavelmente houve “avanços teóricos e metodológicos consideráveis para as Ciências Sociais de uma forma geral, além da Sociologia da Educação, como os estudos sobre estratificação social”. São contrariedades que encontram nas reflexões apresentadas por Marques (2007) certo sentido, pois para ele o avanço do conhecimento científico depende da discussão de explicações acerca dos fenômenos sociais, da superação das contingências ou, como diria Thomas Kuhn (1982), da quebra de paradigmas, da superação do que o autor definiu como sendo anomalias. Uma terminologia que numa perspectiva sociológica poderíamos chamar de fenômenos sociais, escolares, religiosos, políticos, fenômenos que a partir do momento em que se tornarem conhecidos poderão gerar consenso entre os pesquisadores de perspectivas teóricas e metodológicas diferentes, proporcionando fundamentos para práticas científicas posteriores.

Ao nos voltarmos à realidade brasileira é possível inferir que a utilização de metodologias quantitativas em pesquisas vinculadas às Ciências Sociais e a educação ganharam novos contornos a partir de meados de 1990. Um aumento que pode ser atribuído à necessidade de avaliar o crescimento, a expansão e qualidade dos resultados educacionais de um sistema de ensino que passou por um processo de universalização da educação básica e conseqüentemente aumentou a demanda por vagas nos níveis médio e superior.

Franco (2001) destaca que apesar dos levantamentos dos sistema de ensino realizados pelos governos federais, estaduais e municipais se constituírem em excelentes fontes de dados empíricos para pesquisa, a utilização destes resultados ainda se restringe à produção de relatórios oficiais, muitas vezes centrados na simples produção numérica. As exceções são os poucos grupos interdisciplinares voltados às temáticas de avaliação em educação que surgiram na última década e que se especializaram em metodologias adequadas à análise do desempenho do sistema de ensino.

Tanto quanto foi possível observar, nem mesmo a criação das faculdades de educação como área específica da sociologia, na década de 1960, contribuíram para uma maior adesão à metodologia quantitativa. Além disso, tem sido comum as pesquisas nesse campo privilegiarem os recortes macrossociais para estudo de caso (COSTA e SILVA, 2003).

Para Gatti (2009) a implantação de políticas educacionais em prol da melhoria e expansão do sistema de ensino brasileiro, ao longo das últimas décadas, tem conseqüentemente provocado outras necessidades, tais como a ampliação dos métodos de avaliação desse sistema. Uma necessidade que ainda parecer estar à mercê da quase exclusividade alcançada pela metodologia qualitativa no campo da pesquisa educacional.

Se de um lado ainda persistem discursos como o de Bryman (1984) e Ruiz (2004) que reconhecem o método quantitativo como sendo a ideia da amostra espontânea do positivismo, das generalizações, da negação das subjetividades, por outro, encontramos em autores como Durkheim¹⁰ (1897), Popkewitz e Lindblad (2001) e Bourdieu (2013) posicionamentos favoráveis ao uso de metodologias quantitativas, pois por meio delas é possível realizar diferentes formas de operacionalizar a recolha e o tratamento dos dados, de comparar informações, de formular, validar e contrapor hipótese e outros.

É de se refletir, assim como, Popkewitz e Lindblad, sobre a importância de “desmantelar as divisões entre os métodos qualitativo e quantitativo” (2001, p.141). Para tanto, os autores sublinham que o conjunto de grandezas estatísticas, entrelaçado a outros discursos, permite formar um sistema de razão que rege a constituição dos fenômenos sociais e o modo como se deve agir e “desenvolver as relações e comparações a serem realizadas, a remediação dos problemas, a produção de hipóteses e caminhos para as próprias possibilidades de mudança. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 112).

De encontro a lógica de cooperação entre as diferentes metodologias de pesquisa (SOARES, 2005, p.34) destaca que

a falsa oposição entre “quantitativo” e “qualitativo” está sendo assaltada por dois novos flancos: o primeiro vem da diversificação de fontes, dados e informações. A informação qualitativa era, essencialmente, verbal e escrita em papel, seja na origem, seja após transcrição. As entrevistas, em suas várias formas, eram transcritas; os documentos, instrumentos quase exclusivos dos historiadores, já chegavam escritos. A diversificação reflete o crescimento de dados visuais, sonoros e audiovisuais. A televisão e o cinema geraram um novo campo comum, trabalhado por muitas disciplinas. O outro flanco vem com o desenvolvimento de hardwares e softwares capazes de lidar com grandes massas de dados, inclusive escritos. Hoje, pesquisadores “quantitativos” trabalham com bases de dados que anteriormente era província exclusivamente qualitativa.

¹⁰ A obra Suicídio (1897), certamente coloca Durkheim como sendo um dos pioneiros no uso da metodologia quantitativa e comparativa nas Ciências Sociais. Esta obra é resultado de uma ampla pesquisa apoiada na análise estatística, na produção de distintos procedimentos estatísticos a partir de dados provenientes de distintas regiões do contexto europeu, do século XIX. Ao analisar as diferentes fontes estatísticas o autor deparou-se com uma diversidade de definições utilizadas para o suicídio, o que implicou numa pluralidade de conclusões que pôde ser utilizadas para compreender este fato dentro das sociedades modernas.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que

diferentemente do conhecimento etnográfico que busca apresentar a ‘alteridade’ em sua unicidade, o conhecimento estatístico transforma a ‘alteridade’ em diferenças que se tornam comparáveis e mensuráveis. Com isso, as estatísticas comparativas tornam-se cada vez mais uma ferramenta que torna comensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas que produzem relatórios sobre o ‘progresso’ educacional entre nações. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 118).

Neste sentido, os números não existem meramente como entidades lógicas, mas inscrevem-se num sistema de ordenação e classificação que não apenas se calcula racionalmente grupos de pessoas, como também normaliza, individualiza e divide, contribuindo para o rompimento com a perspectiva restrita apenas à simbologia.

Popkewitz e Lindblad (2001, p.113) ponderam que o uso da estatística pode “tornar o mundo inteligível e calculável para as intervenções políticas e sociais”. Os procedimentos estatísticos podem contribuir para organização epistemológica das pessoas em populações estatísticas, estabelecendo comparações entre variáveis afins e não afins.

As distintas possibilidades que oferecem os procedimentos estatísticos, contribuem para o importância das observações atribuídas a Richardson (1989), isto é, os estudos de cunho quantitativo orientam-se por um modelo de pesquisa, em que o pesquisador parte de quadros conceituais, de referenciais teóricos, a partir dos quais são formuladas hipóteses sobre os fenômenos e situações que se deseja pesquisar. Um viés analítico que, segundo Popkewitz e Lindblad (2001), pode proporcionar o aumento da eficácia dos sistemas educacionais mediante comparações centradas em indicadores, na construção de classes de pessoas, inventários ou perfis de sujeitos não só para acompanhar os grupos, mas estabelecer a conjuntura política e social como uma prática de governo na construção dos processos de inclusão/exclusão dos sistemas de ensino.

Ainda que, a passos lentos, seja crescente o uso da estatística no campo das ciências humanas no contexto brasileiro, trata-se de um avanço que certamente tem contribuído para amenizar a “hostilidade em relação aos métodos quantitativos e à estatística na ciência social brasileira” (SOARES, 2005, p. 27). Num certo sentido, seria uma das formas de romper com a dualidade que ainda persiste no campo da produção científica nacional, e mais especificamente no campo das ciências sociais que ainda enfrentam problemas relacionados às técnicas de pesquisa, mais especificamente à oposição entre métodos qualitativos e quantitativos.

Diante do anteposto, tudo indica que a relevância na utilização do método quantitativo seja inquestionável, sobretudo, por estarmos situados num contexto que, desde a década de 1990, passou a vivenciar os resultados da expansão do sistema de ensino. Onde, certamente não seria possível atingir os resultados aqui alcançados utilizando outra metodologia de pesquisa.

1.4 - MEDIDAS AVALIATIVAS DE LONGO ALCANCE

1.4.1-Prova Brasil: uma nova forma de avaliar

Para Gatti (2009, p.8) a avaliação do sistema de ensino tem gradativamente contribuído para a criação de uma cultura de avaliação institucional. Ao contrário de outrora, atualmente as medidas avaliativas têm possibilitado um campo de estudos, com teorias, processos e métodos específicos, que comportam subáreas com características distintas, a saber: avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar e avaliação institucional. Se no passado as avaliações estavam restritas aos processos de contagem, tendo em vista produzir estatísticas descritivas de caráter institucional tanto do sistema público quanto do sistema privado, o novo modelo passa a ampliar a abrangência do espaço geográfico. Nesta perspectiva, ganha destaque o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que abrange um conjunto de medidas avaliativas de larga escala, realizadas a cada dois anos, por meio da aplicação de questionários socioeconômicos e também de provas de Língua Portuguesa e de Matemática aos estudantes em final de ciclo (5º, 9º e 3º ano). O resultado destas provas resulta no Índice de Desenvolvimento da escola Básica (IDEB).

Ao longo dos anos, o SAEB passou por aprimoramentos metodológicos e, em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) o transformou em dois sistemas avaliativos. Surge primeiramente a avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), organizada por meio de amostra bianual, aplicadas aos estudantes das redes públicas e privadas do país, matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, localizados na área urbana e rural. Em seguida, é implementada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC), conhecida como Prova Brasil, que consiste numa medida avaliativa de caráter censitário, também aplicada a cada dois anos aos alunos da 5º, 9º e 3º ano, matriculados em escolas urbanas com mais de 20 alunos nas séries avaliadas.

A Prova Brasil avalia conteúdos gerais de língua portuguesa (com ênfase na leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas) ela agrega também questionário de caracterização socioeconômica. Os professores e diretores das turmas avaliadas também respondem a questões relativas a condições de trabalho, ao perfil profissional e demográfico. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o objetivo do SAEB é

avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados¹¹.

Os dados de desempenho dos alunos da Prova Brasil e do SAEB são o principal alvo das avaliações, cujo resultado deriva em uma nota. Esta não é utilizada para avaliar o aluno, mas para compor o desempenho geral do sistema, resultando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como afirmamos anteriormente, essa nota é utilizada pelos gestores para criar indicadores de desempenho educacional dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática.

O conjunto de questões que compõem os distintos questionários possibilita a construção de um retrato das características principais dos estudantes, dos professores, dos diretores da escola e também permite investigar fatores que podem interferir positiva ou negativamente no sucesso ou fracasso dos estudantes.

1.4.2 Questionário - aluno da Prova Brasil: formação dos construtos sociais

Composto por 57 questões¹², o “Questionário ALUNO¹³” da Prova Brasil produz um amplo banco de dados, perfazendo questões ligadas aos dados familiares e referentes à demografia do aluno ao seu percurso escolar, abrangendo uma variedade de itens que, segundo Franco *et al.* (2003, p. 41), “desempenham o papel de oferecer fatores explicativos contextuais

¹¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 15 out. 2014.

¹² O questionário - aluno da Prova Brasil 2013 contém 57 questões, 10 a mais do que o questionário da edição da Prova Brasil de 2007. As novas questões fazem referência à percepção de leitura e participação em eventos culturais, leituras de jornais, revistas livros em geral, literatura infantil, idas a biblioteca, museus e teatros.

¹³ Vide anexo 1

para a modelagem não só da proficiência, mas construtos que caracterizam o perfil sociodemográfico do aluno, da família e fatores relacionados à escola”.

Para melhor visualizar o conjunto de questões do Questionário Aluno trabalhadas neste estudo, utilizou-se as descrições: “Construto” e “Especificação,” apresentadas por Franco *et. al.* (2003, p. 56), visando criar a tabela que agrupa os blocos de questões que dizem respeito à caracterização demográfica dos estudantes, à demografia familiar, à escolaridade dos pais ou responsáveis, ao nível de renda da família entre outras. A estas podem ser agregados tanto o capital social e escolar dos alunos, como o dos pais ou responsáveis, o percurso escolar, o gosto pela leitura e a relação trabalho e escola.

O ponto de partida para a análise das respostas das referidas questões foi fundamentada na perspectiva sociológica defendida por Bourdieu (2013), cuja problemática norteadora aponta para as limitações do conceito de capital econômico para explicar a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais. Esta constatação amplia o espectro de análise de outras formas de capital, tais como o cultural, forma de capital que pode estar diretamente relacionado com ao capital econômico. Para Bourdieu (2013, p.76) o capital cultural pode ser identificado sobre três formas: objetivado, incorporado e institucionalizado, e sua formação “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”.

A tríade de capitais descrita por Bourdieu apresenta a seguinte composição: o capital objetivado pode existir sob a forma de bens culturais: livros, esculturas, instrumentos, pinturas, máquinas e outros. Trata-se de um conjunto de bens culturais que para serem adquiridos na sua materialidade demandam capital econômico.

O capital cultural, no estado incorporado, acontece na forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos, a assimilação, a inculcação e o gosto. A assimilação requer investimento de longa duração para tornar essa modelo de capital parte integrante do *habitus*¹⁴. As referências culturais, os códigos apropriados e legítimos incorporados pelo aluno, via herança familiar, tornam-se imprescindíveis para que ocorra uma maior interação do aluno com a cultura, com o mundo da escola.

¹⁴ Com base na perspectiva de Bourdieu(1992), o *habitus* não é destino, mas um produto da história, do processo de socialização, um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas dos indivíduos e que funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

Por fim, o capital institucionalizado, ocorre fundamentalmente sob a forma de diplomas e se refere a uma certidão de competência cultural que confere ao portador um valor convencional, constante e juridicamente reconhecido no que diz respeito à cultura. Para Bourdieu (2013), ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, estabelecer taxas de conversibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Com base nas informações antepostas, construímos um quadro para melhor evidenciar os blocos de questões que foram analisadas e cujos resultados foram apresentados ao longo do texto.

A composição das “especificações” e “construtos” construídos podem ser observados no quadro 3.

Quadro 3 - Construtos construídos a partir das questões extraídas do questionário aluno, 2007/2013

Nível	Construto	Especificação	Operacionalização com item do questionário	
Alunos	Caracterização socio demográfica	Idade	1- v. 4	
		Gênero	2- v.1	
		Raça/cor	3- v.2	
		Indicadores de renda	6- v.5; v.6; v. 12; v.13; v. 15	
	Capital social	Envolvimento da família com a escola	7- v.26	
		Relação da família com aluno	8- v. 27; v. 28; v. 29; v. 31	
	Capital cultural	Gosto pela leitura	9-v.32.;v.35; v.38, v.40; v. 43	
		cinemas, teatros	10-v.40; v.41	
		Visita à biblioteca,	11-v.39	
		Demografia familiar	12-v.16	
		Escolaridade dos pais ou responsáveis	13- v. 19.v.20; v. 21; v.21	
	Percurso escolar	Repetencia	14. v. 48	
		Evasão	15- v. 39	
		Distorção idade-série	16- v. 4	
		Futuro escolar	17- v. 47	
			Relação trabalho e escola	18- v. 44 ; v. 45

Fonte: INEP- Prova Brasil, 2007/ 2013- Elaborado pelo autor.

Como se pode observar, trata-se de um amplo quadro que evidencia os construtos que foram investigados comparativamente, considerando-se as características de cada um deles. Além dos dados referentes aos alunos, foram também agrupadas variáveis relativas à família, ao percurso escolar, ao capital social e escolar, um conjunto de variáveis que segundo a perspectiva bourdieusiana pode evidenciar as condições de produção do fracasso ou do sucesso escolar do estudante.

A consulta a literatura do campo educacional revelou que o fenômeno fracasso escolar é predominantemente atribuído a tríade: repetência, distorção idade-série e evasão. Como base nessas informações acredita-se que o reconhecimento desse fenômeno no questionário aluno poderia ser realizado por meio de dois níveis. O primeiro consiste em identificar, no questionário do 9º ano, questões que expressam características do que é considerado fracasso escolar. O segundo se propôs a capturar questões ou bloco de questões que remetem à ideia de capital cultural e capital social, isto é, ao conjunto de recursos que, segundo Bourdieu (2003), podem designar os fundamentos dos efeitos sociais que, mesmo sendo compreendidos no nível dos agentes singulares, não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais de posse de um agente determinado.

No que diz respeito ao primeiro nível, destacamos as três questões apresentadas a seguir:

Questão nº 4: “Em que ano você nasceu?”. Por meio desta foi possível inferir a cronologia autodeclarada pelo estudante que respondeu o questionário da Prova Brasil e, desse modo, identificar os que estão em distorção idade-série, ou seja, com idade acima da estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Art. 28) para cada ciclo de estudo, que, para o 9º ano, corresponde a 14 anos.

Questão nº 41: “Você já foi reprovado?”. A análise dessa questão permite identificar o percentual de estudantes que compõem o quadro dos repetentes e não repetentes matriculados na série que está sendo analisada.

Questão nº 42: “você já abandonou a escola durante o período de aula e ficou fora o resto do ano?”. A análise das respostas correspondentes a esta questão permite diagnosticar um dos principais fatores elencados pelas formulações teóricas como sendo um dos determinantes do fracasso escolar: a evasão escolar. Trata-se de uma prática que, segundo a literatura, tem relação direta com a tríade inserção no mercado de trabalho, repetência e baixa condição socioeconômica.

1.4.3 Os estudantes com percurso intermediário de escola

Embora a base de dados acessada contemple resultados dos questionários respondidos por alunos do 5º, 9º e 3º ano, optou-se por pesquisar as respostas dos alunos com percurso

intermediário¹⁵, ou seja, os que estão há nove ou dez anos expostos à “ação homogeneizante do meio escolar” (Bourdieu, 2003, p. 44), submetidos, portanto, a mesma cultura, às mesmas práticas de ensino. Trata-se como explicitam como explicitam Nogueira e Nogueira (2002), daqueles que sobreviveram à “seleção natural” do processo escolar, e que conseguiram permanecer mesmo diante de uma cultura marcada pela cultura seleção/reprovação.

Numa outra perspectiva, Fernandes, Beltrão e Ferraro (2002) argumentam que a escola fundamental possui efeitos duradouros sobre o percurso escolar dos alunos, de modo que o “bom” aluno nas séries iniciais, por conseguinte, possuiria grandes chances de ser “bom” nas séries finais. A partir desse quadro, torna-se como sendo relevante identificar se ocorrem diferenças educacionais na série considerada, aqui representada pelo 9º ano.

1.4.4- Considerando outra categoria, a racial

Ao contrário de outros estudos que unem os grupos de estudantes pardos e pretos, criando o grupo dos estudantes negros, optou-se por desenvolver a pesquisa considerando as categorias “branco”, “preto” e “pardo”, utilizadas tanto pelo IBGE, como pelo INEP.

As análises preliminares evidenciaram diferenças de resultados na composição do quadro de fracasso escolar, com desvantagem para os estudantes autodeclarados pretos, tanto no grupo dos meninos quanto no das meninas. Uma diferença que ainda parece estar carente de maiores explicações, haja vista que na literatura consultada não foi possível encontrar informações que justifiquem o fato dos estudantes autodeclarados pretos estarem entre àqueles com pior desempenho escolar.

Com exceção das informações apresentadas por Nogueira (1985) , ao destacar que no Brasil o preconceito é de marca, se discrimina pelos traços aparentes, principalmente pela cor, para a qual existe uma espécie de degradação que vai estritamente do branco para o completamente preto. Neste sentido, quanto mais distante do nível ideal (branco), maior seria a intensidade do preconceito.

Outra constatação que merece ser destacada diz respeito ao número insipiente de estudos que consideram a categoria racial preto, como assinalamos, a maioria dos estudos utiliza apenas as categorias branco e negro. Nesse ínterim, ter considerado uma terceira

¹⁵ Considera-se como sendo percurso intermediário o tempo de escola que não se limita as séries iniciais e nem a série final.

categoria contribuiu para a constatação de que quanto mais a cor se afasta do branco, maior a participação dos estudantes no grupo dos que se encontram em situação de fracasso escolar.

1.5 - RECORRENDO A OUTROS INDICADORES

A análise dos dados do IDEB de Santa Catarina sugeriu que os índices mais altos do IDEB são mais frequentes em municípios menores. E isto nos remete às seguintes questões de pesquisa:

1. O resultado do IDEB estaria relacionado a variáveis de ordem municipal (históricos de gastos públicos em educação)? ; Níveis de escolaridade da população do município? Ao nível médio de renda da população? Ao perfil familiar? A Taxa de professores com curso superior por município? Ao valor do programa Bolsa Família repassado ao município? A média de alunos por turma? Às características familiares? À media de alunos por turma em cada município?

Diante destas indagações construímos o quadro 4 para melhor visualizar alguns dos indicadores pesquisados, tendo em vista fazer uma correlação entre o resultado do IDEB de cada município a existência ou não dos indicadores analisados.

Para tanto, consideramos as ponderações de Falsarela (2014), para quem os indicadores socioeducacionais são excelentes fontes de dados com informações que permitem mapear a realidade e quantificar a obtenção de resultados das políticas públicas voltadas para à concretização dos fatores de correção dos quadros de desigualdades sociais.

Quadro 4: Indicadores sociais relacionados à Educação,¹⁶ 2013

¹⁶ Vide quadro completo nos anexos 3.

Censo Demográfico , Contagem Populacional, Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio	Permite analisar a movimentação e prever o crescimento populacional. Ajudam a compor o retrato do contexto onde a educação ocorre.
IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)	Suas três pilares dão indicações do quanto o município ou estado precisa avançar no desenvolvimento humano. Os critérios para construção desse indicador leva em conta(alfabetização, esperança de vida e Renda
Taxa de repetência	A taxa de repetência ou de um determinado ano letivo expressa o percentual de matrícula inicial de alunos numa série que, no ano seguinte , poderá estar na mesma série.
Taxa de docente com curso superior	Possibilita mensurar o percentual de docentes com formação superior numa rede determinada rede de ensino
Media de alunos por turma	O tamanho da turma pode contribuir para melhores resultados educacionais.
Renda percapita	Contribui para composição do contexto socioeconômico do estado ou município, levanta informações correspondetes as condições econonômicas da população
Investimento em educação	Contribui na Manutenção e Desenvolvimento das redes de ensino.

Fonte: PNAD, 2013 - Elaborado pelo autor.

O conjunto de indicadores selecionados contempla um conjunto de variáveis que possibilitam ampliar a análise para além do questionário aluno da Prova Brasil. A composição dos indicadores permite estabelecer um panorama de algumas das principais variáveis que têm correlação com a educação. Por exemplo, o indicador sociodemográfico permite mensurar a distribuição da população por nível de instrução; o indicador de oferta de vagas possibilita medir o número de alunos por turma; o indicador de participação nas aulas apresenta o total de alunos; o indicador de rendimento permite analisar a taxa de repetência.

Certamente existem outros indicadores que poderiam ser agregado a esta relação, contudo, nos limitamos àqueles que, além de estarem vinculados à rede pública de ensino e à população de idade escolar, estão disponíveis à consulta popular, o que certamente facilita para o acesso e a operacionalização dos resultados.

CAPÍTULO II

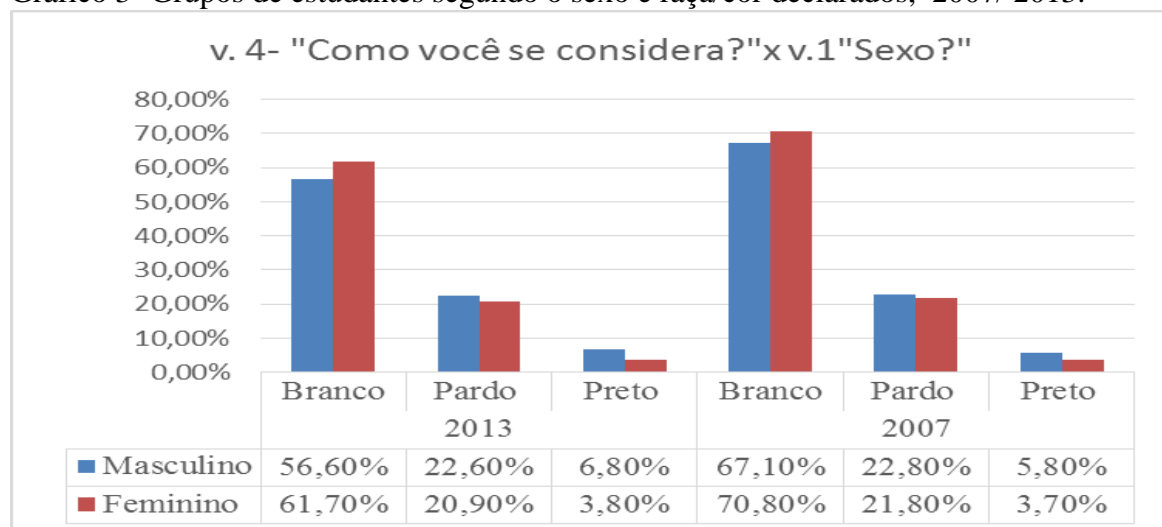
2.1- “OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR”: UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS QUE AINDA PERMANECEM NA ESCOLA MESMO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

Tudo muda na escola democrática de massa que tenta realizar, e não somente do ponto de vista “formal”, as condições da igualdade de oportunidades numa competição aberta para todos. Os alunos não são mais selecionados na entrada e a montante no sistema, mas ao longo de seus estudos unicamente em função do seu desempenho. (Dubet, 2003, p. 55)

2.1.1- Os estudantes que permanecem na escola

O *corpus* sobre o qual este estudo foi construído teve como objeto os 149.630 questionários respondidos pelos alunos do 9º participantes da Prova Brasil, sendo que 60.314 correspondem à edição de 2013 e 87.607 à edição de 2007. Procuramos abranger um grupo de estudantes composto por sujeitos de distintos perfis raciais e de sexo (masculino e feminino). A partir do cruzamento da questão número 1: “Sexo”, *versus* a questão número 4: “Como você se considera?”, foi possível obter o conjunto de percepções referente a cada grupo, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 3- Grupos de estudantes segundo o sexo e raça/cor declarados, 2007/ 2013.



Fonte: Prova Brasil 2007/ 2013 - Elaborado pelo autor

O conjunto de respostas dos estudantes¹⁷, referentes ao sexo e à raça/cor autodeclarados, resultou num quadro heterogêneo e com maior participação na edição 2007 da Prova Brasil. A queda no número de participantes na edição de 2013 pode ser atribuída à redução da taxa de matrículas realizadas no intervalo entre as duas edições das provas¹⁸, ou a outras hipóteses aventadas na literatura como evasão escolar e transferência da escola pública para as escolas privadas, sendo que estas duas últimas não foram consideradas aqui.

A composição dos grupos evidencia um status de maioria étnica de estudantes brancos, com destaque para as meninas, seguidas, em menor escala, pelos grupos dos meninos brancos, pardos, pretos e com menor representação entre as meninas autodeclaradas pretas.

A diferença populacional¹⁹, apresentada no gráfico anterior, sinaliza para um dos processos que permeiam o interior do sistema de ensino: a segregação espacial entre estudantes brancos e não brancos. Uma diferença que, segundo a perspectiva da socióloga Castro (2006, p. 274), pode contribuir para que estudantes negros ou de outras minorias étnicas passem a ser “incluídos no conjunto dos diferentes, sejam vistos e considerados como os outros”, como aqueles que precisam se adequar ao que já está posto. Isto é, adentrar e, se possível, permanecer numa instituição cuja gênese não tinha como prioridade um público misto, plural, foram às contingências históricas e sociais que gradativamente abriram espaço para outras parcelas da população numa instituição que, desde outrora, estava destinada a uma única maioria. Contudo, é nesse espaço ocupado majoritariamente por um único perfil de estudante que se desenvolvem as relações socioculturais, formação de grupo, produção de saberes e outros.

Neste caso, a constatação de que existem grupos distintos no interior do sistema de ensino não teria relevância, pois, afinal, estamos situados numa sociedade, num sistema de ensino onde todos são considerados como iguais. Trata-se de um contexto social onde as oportunidades escolares estão abertas a todos.

Uma vez identificado o perfil e o gênero dos estudantes que participaram das edições 2007 e 2013 da Prova Brasil, a etapa seguinte consistiu em identificar os estudantes que compõem os quadros de fracasso escolar, procedimento que foi realizado com base nas recomendações atribuídas a Bourdieu e Passeron, autores cujas concepções evidenciam que

¹⁷ Por apresentar baixo percentual, não foram considerados os dados referentes aos estudantes autodeclarados indígenas e amarelos.

¹⁸ De acordo com os resultados apresentados pelo Censo da Educação (2014) a taxa de matrícula nos três anos que separam as edições 2007 e 2013 da Prova ficaram distribuídas da seguinte forma: 2008 (119.499.60); 2009 (119.9596) e 2010 (107.319.62).

¹⁹ Com base no Censo Populacional realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, a população autodeclarada negra em Santa Catarina era de aproximadamente 16,7%.

para escapar das ciladas que arma o sistema escolar ao revelar ao observador apenas uma população de sobreviventes, seria preciso separar desse objeto pré-construído o verdadeiro objeto da pesquisa (2009, p. 133).

As representações do sexo e raça/cor que compõem o gráfico número 3 é uma das primeiras evidências que legitimam as constatações antepostas. A expressiva amostra de alunos participantes das edições da Prova Brasil não se limita apenas a números, a uma população de sobreviventes, mas se trata de sujeitos sociais que ocupam posições num determinado contexto social (BOURDIEU, 1998).

A partir desta reflexão o próximo passo se constituiu em desenvolver análises comparativas entre os resultados das edições 2007 e 2013 da Prova Brasil. Nos referimos a um intervalo de apenas cinco anos, mas que possibilitou desenvolver o que Bourdieu (2013) ressalta como sendo de extrema importância no fazer sociológico, a comparação.

Neste sentido, o primeiro passo foi comparar os fatores (repetência, distorção idade-série e evasão escolar) provenientes de cada edição, tendo em vista, perceber se a tríade de fenômenos educacionais que contribui para a produção do “fracasso escolar” tem aumentado ou diminuído em Santa Catarina.

2.1.2- Taxa de repetência: quem são os estudantes que nunca repetiram o ano ou repetiram uma vez ou mais?

A literatura corrente destaca que o efeito da repetência permeia o mundo da educação há um bom tempo. Tanto é que as políticas de não reprovação ou de promoção automática datam inicialmente da primeira república. Um dos principais documentos produzidos neste contexto foi a carta intitulada: “Contra o Analfabetismo”, atribuída ao pedagogo Sampaio Dória (1918) propondo o fim da pedagogia da repetência. Trata-se, portanto de uma prática que, segundo as concepções de Ribeiro (1990) Patto (1999), Pinto (2000), Arroyo (2000) e Seabra (2008) tornou-se um dos principais fatores que fez da escola básica um “bastião” voltado a expulsar os estudantes que não dialogam com a cultura escolar.

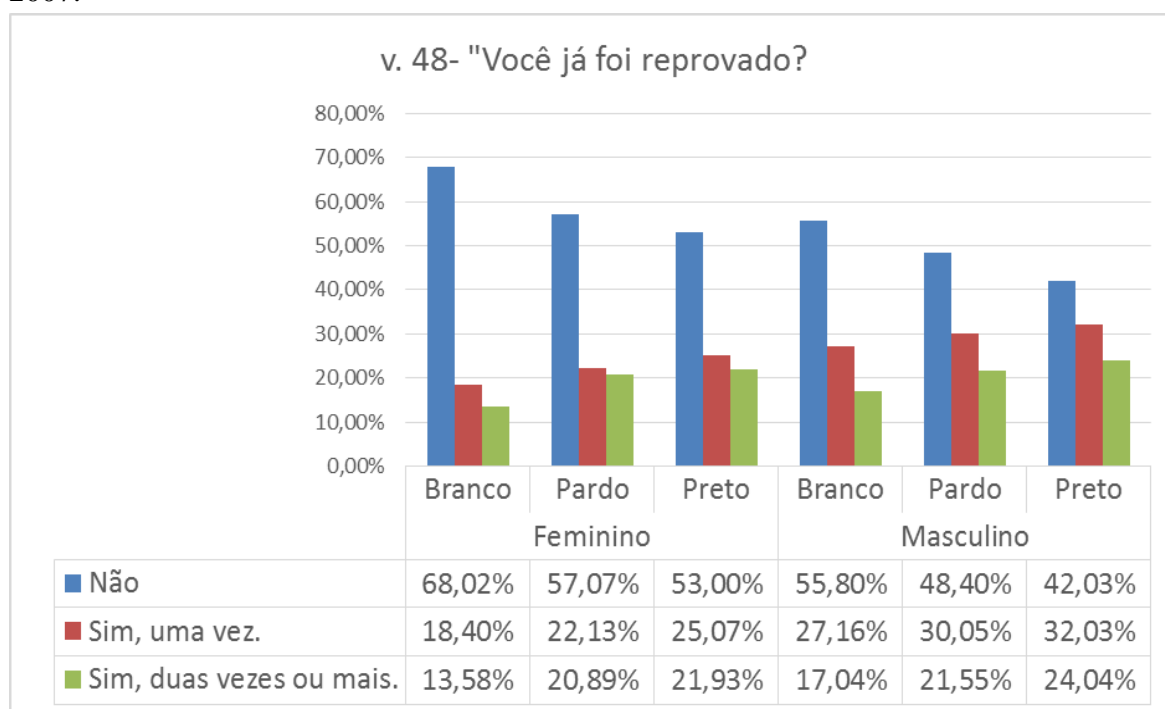
Apesar da persistente melhoria nos indicadores educacionais desde 1988, as estatísticas sinalizam que a retenção ainda é um problema recorrente no interior do sistema de ensino no contexto brasileiro.

Nesse íterim, sobressaem as informações atribuídas ao Estado de Santa Catarina reconhecendo-o pelo pioneirismo na implantação de políticas educacionais voltadas a

contenção dos altos índices de repetência, defasagem idade-série e evasão escolar, ações que foram intensificadas a partir de 2007 e que ganharam reformulações no fim de 2013²⁰.

Visando identificar o índice de repetência em cada grupo realizamos o cruzamento entre as questões de número 1: “sexo”, de número 4: “como você se considera” e a questão 48: “você já foi reprovado?”; está última desdobrada em: “não”, “sim, uma vez”, “sim, duas vezes ou mais”. Estes permitem mensurar não só quem ainda não foi retido, mas aqueles que já reprovaram uma vez ou mais. Ao todo 93,7% dos alunos participantes em 2007 e 97,2% em 2013 responderam a questão sobre repetência. Para uma melhor visualização do conjunto de respostas optou-se por construir gráficos distintos para cada edição. As somas referentes a 2007 resultaram nos percentuais apresentados no gráfico 4.

Gráfico 4- Taxa de repetentes e não repetentes entre os participantes da Prova Brasil 2007.



Fonte: Prova Brasil 2007- Elaborado pelo autor

Como é possível perceber, o retrato do quadro de repetência é resultado de percentuais de respostas heterogêneo. As variáveis *sexo e raça/cor* foram preponderantes para a interpretação das variações relativas às percepções apresentadas pelos distintos grupos.

A formação da coluna de cor azul indica que, a medida que o número de reprovações aumentava, diminuía a participação das estudantes no grupo dos repetentes. Em contrapartida,

²⁰ O segundo semestre de 2013 marca o período de remodelações no sistema de progressão automática no sistema estadual de Santa Catarina; uma proposta intensificada ao longo de 2007 que sofreu alterações após cinco anos de vigência.

o número dos estudantes aumenta significativamente entre os que já reprovaram, sobretudo, no item “duas vezes ou mais”, com maior representação entre os estudantes pardos e pretos.

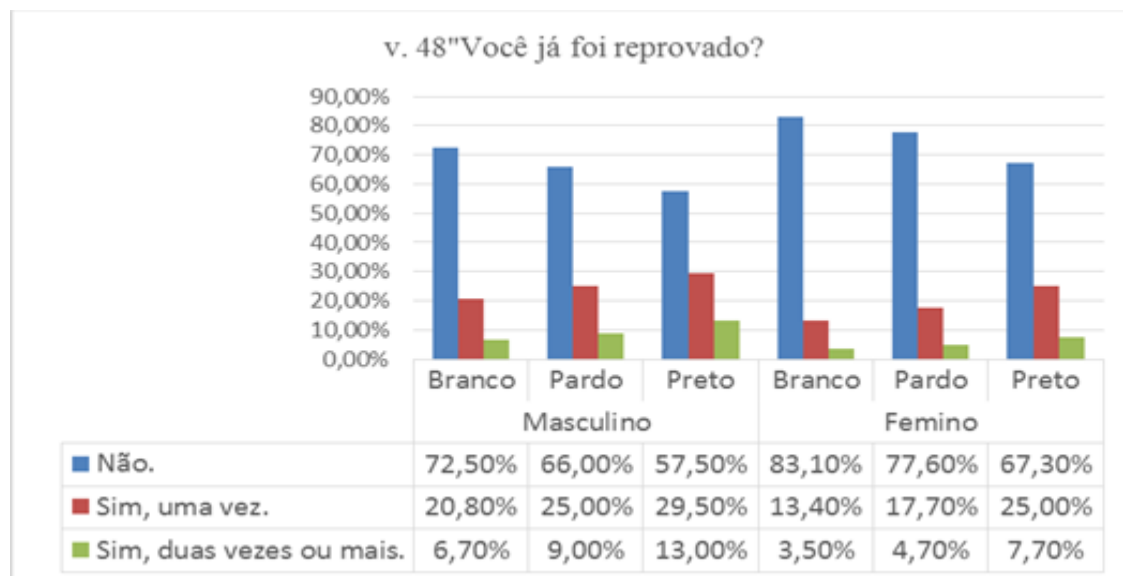
A maior representação dos estudantes do sexo masculino, se comparada aos resultados das estudantes, converge para as considerações apresentadas por Pinto (2001, p.555), ao assinalar que

as estatísticas nacionais, embora precárias no que se refere à desagregação por sexo, não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio. Pode-se tomar os dados sobre evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade da criança: qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares.

No entanto, o resultado em questão apresentado no gráfico 4 adverte que a variável raça/cor apresenta estreita ligação com o quadro dos repetentes, uma vez que a incidência de repetência ganha contornos mais elevados entre os meninos, sobretudo os não brancos. Esta disparidade parece encontrar sentido nas colocações de Arroyo (2000, *apud* NUNES, 2000, p. 16), ao sublinhar que “existe uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima prática que rotula fracassos trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte das práticas de ensinar-aprender-avaliar”.

Com objetivo de perceber se o quadro de repetência sofrera variações no intervalo que separa as duas edições, o passo seguinte foi analisar os resultados das percepções declaradas na edição 2013. O cruzamento das questões resultou nas somas apresentadas no gráfico 5.

Gráfico 5-Taxa de repetentes e não repetentes entre os participantes da Prova Brasil 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

O retrato do quadro de repetência apresenta um conjunto de respostas muito mais homogêneo que as somas expostas no gráfico 4. Se em 2007 o menor índice de declarações entre os que nunca tinham sido reprovados atingiu 68,2% entre as meninas brancas, na edição de 2013, a taxa de aprovação nesse mesmo grupo foi de 83,10%; um aumento de aproximadamente 15%. Como foi possível perceber o índice dos não repetentes aumentou em todos os grupos, a maior variação foi encontrada nas somas de respostas do grupo de estudantes pardos 20,53% e a menor com os estudantes autodeclarados pretos 14,3%.

Ao nos voltarmos para as respostas daqueles que declaram ter reprovado “sim, uma vez” foi possível perceber que, embora o nível de respostas tenha diminuído, as diferenças não foram tão expressivas, se comparadas às apresentadas pelos não repetentes ou os que já foram retidos duas vezes ou mais. A diferença no percentual de respostas dos que já reprovaram mais de uma vez indica que em todos os grupos houve uma diminuição de mais de 10% no número de alunos com mais de uma reprovação, com destaque para os meninos pretos 16,23%.

Os resultados indicam que o fenômeno repetência diminuiu 25,95%, no percentual de respostas declaradas na edição 2013, em relação a 2007; uma redução que certamente pode ser creditada à aprovação automática intensificada em 2007, para fins de equiparar os estudantes do Ensino Fundamental de 8 anos aos de 9 anos. Vale destacar que esta medida não contemplou de forma tão ampla os estudantes que estavam cursando a oitava série em 2007, ano em que foi aplicada a Prova Brasil.

A constatação de que o retrato da reprovação diminuiu significativamente de uma edição para outra não quer dizer que o fenômeno repetência tenha deixado de acontecer. Ao contrário ele persiste, no entanto, com maior incidência no grupo dos estudantes autodeclarados pretos, realidade identificada tanto entre os meninos, quanto entre as meninas.

2.1.3- Distorção idade série: quem são os estudantes com a idade incompatível à série cursada?

O intervalo de um ano tem sido apresentado em alguns estudos (PINTO, 2006; SOARES e SÁTYRO, 2008) como sendo a medida ideal para diagnosticar a distorção em relação à idade e à série cursada, critério que vai ao encontro do que é apresentado no Dicionário de Indicadores Educacionais (MEC/INEP, 2004). Todavia, no sistema de ensino brasileiro, a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) sugere apenas a idade ideal para que a criança seja matriculada no primeiro ano de escolarização obrigatória, ficando a cargo das secretarias de

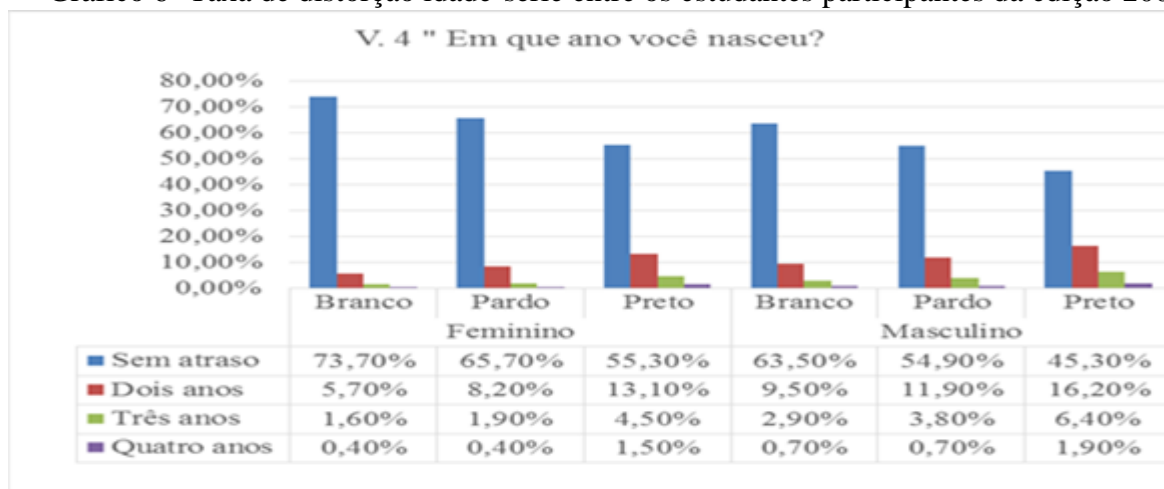
educação estabelecer uma data limite para que a idade seja completada. A literatura indica que tem se sobressaído à adoção do primeiro trimestre de cada ano como sendo o tempo limite para se completar a idade ideal para que a criança possa ser matriculada na primeira série do ensino fundamental.

Nesse sentido, optamos por computar apenas os estudantes cujo aniversário ocorreu até março de 1992, considerando os participantes da edição 2007 e março de 1988 para aqueles responderam o questionário da Prova Brasil 2013. Desse modo, foi adotada a medida de um ano de atraso, entretanto, não vamos considerar os estudantes que estão em distorção por motivos referentes à realização da matrícula em atraso, alusiva a 1993 e 1999, ano base para reconhecer os estudantes que em 2007 e 2013 estavam com a idade compatível com a série cursada, ou seja, 14 anos.

De acordo com as respostas assinaladas para o ano de nascimento, o grupo de estudantes em *distorção idade-série* apresenta um quadro cuja idade oscila entre 15 e 20 anos. No entanto, vale considerar que o item 1987 e 1994 vêm acompanhado do complemento, “ou antes”, ou seja, é possível deduzir que o grupo em atraso contemple também estudantes com faixa etária superior a 20 anos.

Para a construção do indicador distorção idade-série foi realizado o cruzamento de três perguntas extraídas do questionário aluno, cujas respostas possibilitou traçar um mapa do perfil etário, sexual e racial dos estudantes em atraso, o que resultou nos gráficos 6 e 7 apresentados a seguir.

Gráfico 6- Taxa de distorção idade-série entre os estudantes participantes da edição 2007.



Fonte: Prova Brasil 2007 – Elaborado pelo autor

Como se observa, o retrato do quadro de repetências apresenta um conjunto de respostas com variações significativas. Nele as variáveis *sexo e raça/cor* foram preponderantes para interpretar a indecência do fenômeno cada grupo.

A distribuição das colunas indica que a taxa de alunos com idade compatível com a série cursada é muito mais expressiva no grupo dos alunos autodeclarados brancos, totalizando, 73,70% entre as meninas e 63,50% entre os meninos. Na contramão daqueles que estão em idade considerada ideal, a representação das colunas apresenta um crescimento ascendente a medida que aumentam os anos de atraso; uma diferença construída a partir da variável sexo e raça/cor.

Os resultados indicam que em todos os grupos de alunos em atraso, os percentuais de respostas foram mais expressivos nos grupos dos estudantes pardos e pretos, tanto entre as meninas como entre os meninos. Com destaque para os meninos autodeclarados pretos, cujas somas das repostas foram as mais representativas, perfazendo 16,2% com dois anos de atraso, 6,40% com três anos e 1,90% com 4 anos ou mais de atraso.

Uma vez analisado o quadro de atraso dos participantes da edição 2007, o passo seguinte foi identificar quem estava em atraso nos resultados de 2013, com base nas respostas apresentadas no gráfico 7.

Gráfico 7- Taxa de estudantes em distorção idade-série em 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Assim como no gráfico 4, a formação das colunas contribuí para a leitura dos resultados. A uniformização das colunas azuis indica que a taxa de alunos “sem atraso” foi construída a partir de somas relativamente aproximadas, totalizando a média de 35,62% a mais de alunos em idade ideal se comparada à edição de 2007. Ainda que a percentagem de alunos sem atraso tenha aumentado, o mesmo não foi possível inferir acerca do quadro de alunos em distorção idade-série.

No computo geral apenas dois grupos apresentaram redução no quadro de distorção, 1,20% das meninas autodeclaradas brancas com dois anos de atraso, e 0,50% dos estudantes

brancos com 3 anos em distorção. A comparação indica que nos demais grupos os percentuais superam as percepções declaradas em 2007, com destaque para os estudantes pretos, com 16,20% dos representantes com atraso de 2 anos, totalizando 9% a mais que o mesmo grupo em 2007.

Os percentuais de respostas que resultaram no indicador de distorção idade-série sinaliza para um quadro de distorção com significativas diferenças em torno das variáveis sexo e raça/cor. Essas diferenças refletem algumas das observações apresentadas por Pinto (2006, p. 252) acerca da necessidade de se

considerar simultaneamente o sexo, a raça ou etnia, assim como a classe social, na análise do fracasso escolar, questionando abordagens bipolares que tendem a opor um suposto grupo homogêneo de meninos mal sucedidos a um conjunto também homogêneo de meninas de sucesso.

O conjunto de estudantes em distorção idade-série evidencia um retrato paradoxal, o qual não parece trazer algo novo, se observado na perspectiva mencionada em outros estudos (MORENO, 2009; ANDRADE; LAROS, 2007; JESUS, 2011), nos quais as categorias raciais analisadas se restringem a branco e negro. Entretanto, considerar uma terceira categoria racial no quadro de análise contribui para ampliar a observação sobre as desigualdades escolares, cujas diferenças se complexificam não apenas quando consideramos a variável sexo, mas, sobretudo, quando atribuímos reconhecimento à categoria racial *preto*.

A perpetuação do fenômeno distorção idade-série nos leva a pensar que a reconhecida “universalização” do ensino fundamental só aconteceu no quesito acesso, uma vez que o processo de conclusão dos ciclos de ensino, a exemplo da série analisada, apresenta um retrato heterogêneo dos percursos escolares dos estudantes pertencentes a uma mesma série.

2.1.4- Evasão escolar: quem são os estudantes que nunca abandonaram a escola ou que abandonaram uma vez ou mais e voltaram no ano seguinte?

Com base na literatura consultada não foi possível encontrar estudos voltados exclusivamente para à temática evasão. O tema aparece com maior frequência nos estudos que versam sobre repetência e inserção precoce no mercado de trabalho. As sucessivas reprovações são apontadas como um dos fatores de convencimento que leva o aluno a abandonar a escola, a perceber que espaço o escolar não é para ele (BOURDEIU, 2013).

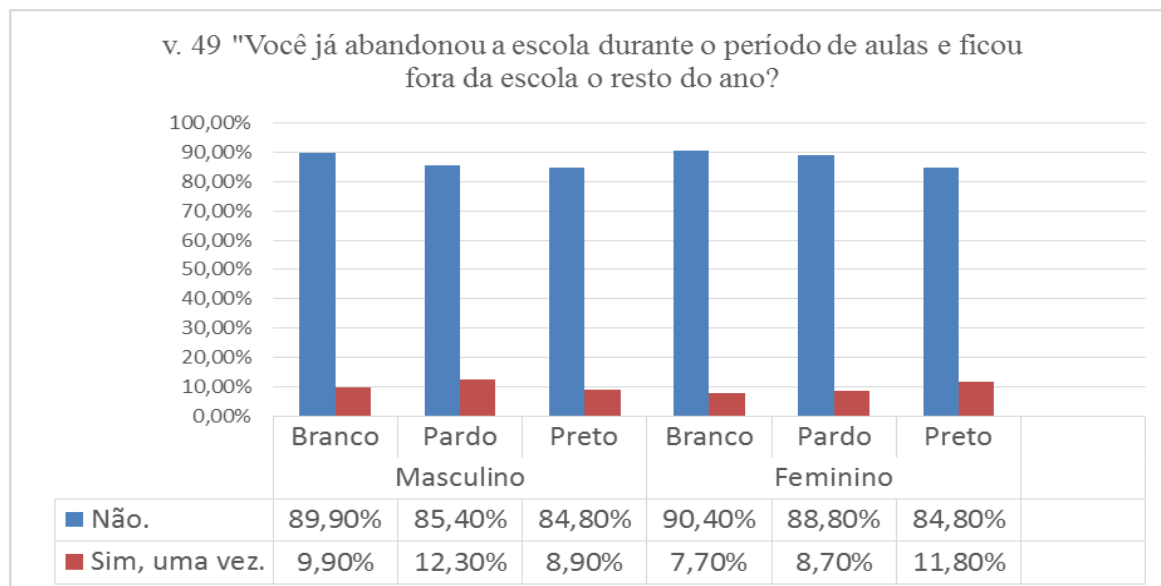
Assim como nos indicadores construídos com base nas respostas sobre ter repetido ou não o ano, foi produzido o indicador sobre evasão, para melhor inferir o percentual de

estudantes participantes das edições 2007 e 2013, os quais haviam declarado ter abandonado ou não o sistema de ensino. A construção do indicador evasão só foi possível a partir do cruzamento de três questões: a questão número 1: “Sexo”, a questão de número 4: “Como você se considera?” e a questão número 9: “Você já abandonou a escola e ficou o resto do ano fora dela?”, sendo que a última vem acompanhada de dois itens: “não” e “sim, uma vez ou mais”.

O resultado do cruzamento das três questões resultou num amplo conjunto de respostas, totalizando 93,4% de respondentes em 2007 e 78,6 % em 2011. O total de alunos que não respondeu estas questões foi de 6,6% na primeira edição e 21,4% na segunda.

Para melhor visualizar as somas que resultaram do conjunto de respostas foram construídos os gráficos 8 e 9.

Gráfico 8- Taxa de estudantes que nunca abandonaram a escola, ou abandonaram uma vez – 2007.



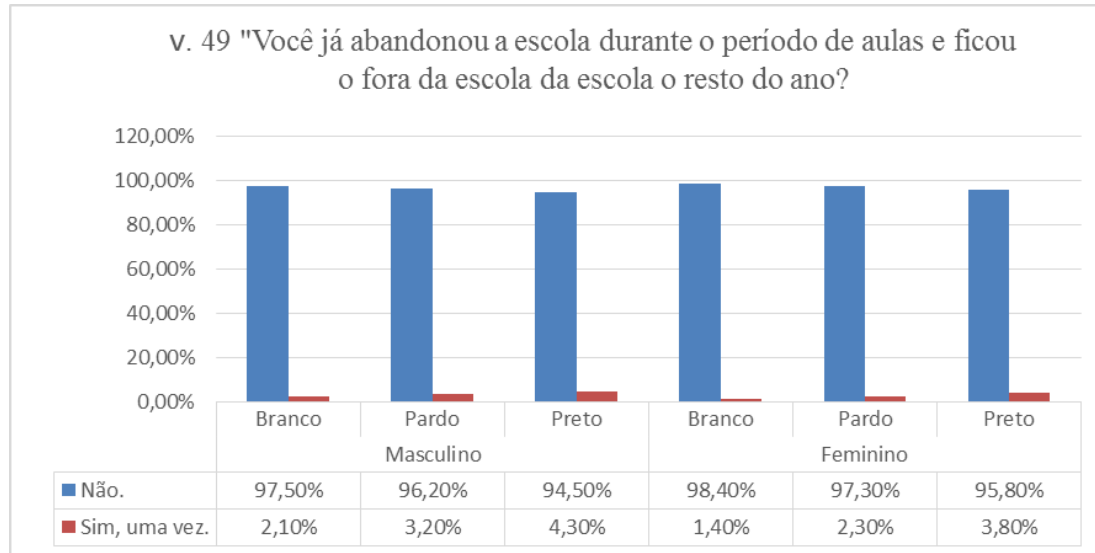
Fonte: Prova Brasil - 2007- Produzido pelo autor

A soma das respostas atribuídas ao item “não” indicam que em todos os grupos mais de 80% dos alunos declaram nunca ter abandonado a escola; uma realidade que se mostra favorável às iniciativas de contenção do quadro de evasão. No entanto, ainda que com percentuais de respostas menos expressivos, 17,6% dos alunos brancos, 20,7% dos pretos e 20% dos pardos, declararam ter abandonado a escola uma vez. Sendo que em todos os grupos a presença dos meninos entre os que mais se evadem foi maior, com exceção das meninas pretas que apresentaram taxas 11,80%, superando o grupo dos meninos brancos e dos pretos.

O intervalo de cinco anos que separa as duas edições da Prova Brasil mostrou-se amplamente favorável à permanência dos alunos na escola, pelo menos é o que expressa a soma

das respostas atribuídas à questão correspondente à evasão na edição 2013, conforme pode ser observado no gráfico 9.

Gráfico 9- Taxa de alunos que nunca abandonaram a escola, ou abandonaram uma vez ou mais-2013.



Fonte: Prova Brasil - 2013 - Elaborado pelo autor

A comparação dos resultados das duas edições evidencia que houve uma redução significativa nos percentuais de evasão. Se, em 2007, a taxa de não evadidos teve média superior a atingiu 80%, em 2013, os resultados mostraram-se favoráveis à permanência na escola. Todos os grupos apresentaram níveis de não abandono superior a 95%.

O conjunto de respostas assinaladas no item “sim, uma vez” teve maior representação entre os estudantes autodeclarados pretos, 4,30% entre os meninos e 3,8% no grupo das meninas, com percentuais semelhantes o grupo dos pardos contabilizaram 3,20%, junto às meninas e 2,30%, entre os meninos. Entre os brancos 5,90% disseram ter abandonado a escola uma vez, sendo 1,40% das meninas e 2,10% dos meninos.

No computo geral, foi possível perceber que houve uma redução significativa dos três fatores considerados como sendo basilares à promoção do fenômeno “fracasso escolar”. Trata-se de uma queda que certamente pode ser atribuída aos resultados das políticas educacionais voltadas à promoção da permanência dos estudantes na escola. Ações que, segundo Oliveira (2006, p. 676) colocam “o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pela permanência e aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso”. Contudo, as constatações encontradas até o momento evidenciam que os resultados das políticas educacionais ainda não estão dando conta de corrigir os possíveis fatores que ainda se constituem como marcadores no percurso escolar de uma parcela significativa de estudantes.

Diante da realidade encontrada, considera-se que é preciso avançar para além da constatação de que as desigualdades escolares continuam sendo perpetuadas, ressignificadas e reconhecer que

a democratização do acesso não é mais suficiente. É necessário construir uma ‘democratização pelas finalidades e pelo funcionamento’: Os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto-seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social. (VALLE, 2008, p.95).

É inegável que, com o avanço das pesquisas no campo educacional, gradativamente tem-se “desnaturalizado”, o que tanto o senso comum como outros meios comumente utilizam para justificar a existência de desigualdades escolares com base em argumentos clássicos, como condições socioeconômicas, questões familiares, ausência de interesse dos estudantes.

Todavia, como foi possível constatar, mesmo num Estado em que os indicadores educacionais e sociais se apresentam acima da média nacional, os quadros de desigualdades continuam existindo. Eles ainda se apresentam como marcadores no percurso escolar de uma parcela de estudantes. Esta realidade inspira questionamentos: o que estaria por trás da produção de quadros de desigualdades nas escolas catarinenses? Por que o grupo de meninas brancas apresenta menor participação entre os estudantes em situação de fracasso escolar? Que fatores contribuem para que o grupo de estudantes pretos tenha maior representatividade entre os estudantes em situação de fracasso escolar?

A compreensão dos porquês nos motivou a avançar na produção do estudo. O passo seguinte consistiu em analisar o quadro de pontuação obtido por cada grupo nas provas de matemática e língua portuguesa; avaliações em que os estudantes respondem a itens (questões) de Língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas, como afirmamos anteriormente.

Se por um lado o indicador de evasão escolar apresentou resultados favoráveis à permanência dos estudantes na escola, por outro, restou-nos saber se no intervalo de tempo considerado o desempenho em matemática e língua portuguesa apresentou avanços.

2.2- PARA ALÉM DA PERMANÊNCIA

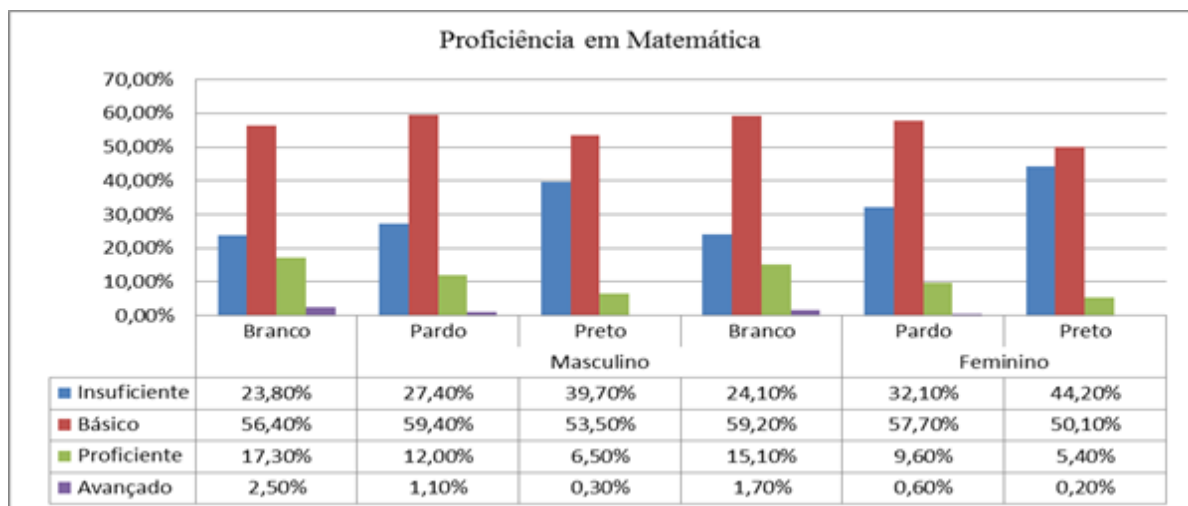
2.2.1- Análise dos resultados da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

Para a construção do indicador de desempenho em Matemática e Língua Portuguesa foi utilizado o critério de classificação adotado pelo INEP²¹, o qual consiste numa escala que classifica o desempenho dos estudantes em quatro níveis: “insuficiente (125-200)”; “básico (200-275)”; “proficiente (275-325)” e “avançado (325-350)”; cada nível corresponde a uma escala de valores utilizada para medir o desempenho alcançado nas provas de Matemática e Língua Portuguesa.

2.2. 2 - Proficiência em matemática: quem são os estudantes que alcançaram o desempenho esperado?

Assim como na produção dos demais indicadores construídos anteriormente, o procedimento estatístico realizado consistiu em cruzar as médias obtidas por cada grupo considerando as variáveis: sexo e raça/cor, visando analisar comparativamente os resultados obtidos. O cruzamento resultou nas somas apresentadas a seguir.

Gráfico 10 – Desempenho em Matemática entre os diferentes grupos participantes da edição 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Na comparação dos resultados obtido em cada nível, observa-se que apenas o nível “básico” apresentou um grau maior de linearidade, pois a média de participação de todos os

²¹ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf. Acesso em: 20 mar 2015.

grupos resultou 56,05%. A composição do referido nível agrega o número de pontos que oscila entre (200-275), isto é, 5 pontos abaixo do esperado que é 300. A regularidade no total de pontos manteve-se constante tanto entre as meninas, quanto entre os meninos. As somas mais expressivas ficaram com o grupo dos meninos pardos 59,40% e a mais baixa com as meninas pretas 50,10%.

A mesma regularidade não foi possível ser observada entre aqueles que atingiram o nível “proficiente”. O grupo dos estudantes brancos apresentou melhor desempenho 17,30% entre os meninos e 15,10% entre as meninas. Com percentuais um pouco abaixo, 12% dos meninos pardos e 9,6% das meninas também alcançaram a proficiência. Entre os estudantes pretos apenas 6,5% dos meninos e 9,6% das meninas atingiram o referente nível.

A comparação das somas que compõem o nível “insuficiente”, se comparada aos piores quadros encontrados até o momento, demonstra que existe uma linearidade entre todos os quadros de desigualdade apresentados em todos os indicadores produzidos. Se entre os grupos com maior incidência de estudantes reprovados, em distorção idade-série e evadidos, os estudantes pretos tinham maior representação, o mesmo foi possível constatar entre aqueles que atingiram o pior desempenho na prova de matemática. Como se pode ver, a composição desse nível teve supremacia no grupo dos pretos, totalizando 44,20% das meninas, 39,70% dos meninos, seguidos por 27,40% das pardas e 32,10 dos pardos, enquanto que no grupo dos estudantes brancos 23,80% dos meninos brancos e 27,40% das meninas encontram-se em situação semelhante.

A maior surpresa no quadro de proficiência em Matemática ficou em torno da comparação entre os resultados de 2007²² e 2013. A análise comparativa entre os quatro níveis de proficiência das duas edições indicou que não houve avanço na pontuação em nenhum nível, pelo contrário, aumentou apenas o número de participantes entre aqueles que atingiram rendimento insuficiente, totalizando 32,5% entre os brancos, 33,7% no grupo dos pardos e 38,80% no grupo dos pretos.

Os resultados da proficiência em matemática revelam um cenário repleto de desigualdades de aprendizagem, seja em relação aos grupos participantes de uma mesma edição ou quando comparado com a proficiência da edição de 2007.

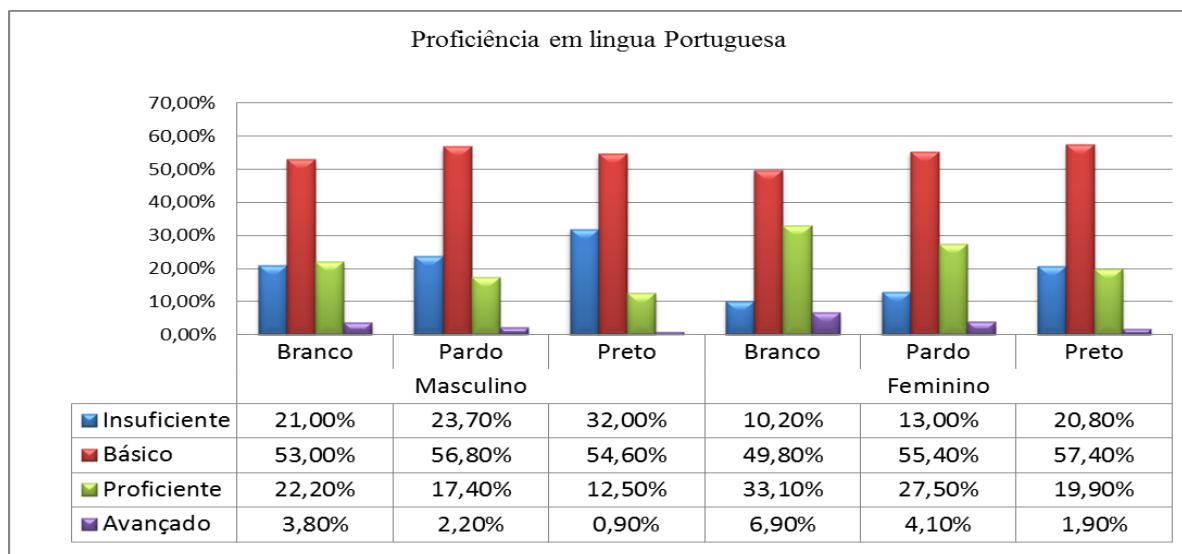
O passo seguinte consistiu em analisar comparativamente os resultados obtidos por cada grupo na prova de língua portuguesa.

²² Vide gráfico 3, anexo2.

2.2.3- Proficiência língua portuguesa: quem são os estudantes que alcançaram o desempenho esperado?

Assim como no indicador anterior, o procedimento utilizado consistiu em cruzar as variáveis que pudessem contribuir para comparar os percentuais de cada grupo segundo, o sexo e a raça/cor. As somas que derivou desse cruzamento resultaram nos percentuais apresentados no gráfico 11.

Gráfico 11- Desempenho em Língua Portuguesa²³ entre os participantes da edição 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

A composição dos quatro níveis de desempenho aproxima-se em grande medida dos coeficientes alcançados na proficiência em Matemática. Como se pode observar, a pontuação máxima atingida pela maioria dos alunos ficou em torno do nível básico, totalizando a média de 54,50% dos participantes, perfazendo 1,55% a menos do que a média do mesmo nível em Matemática.

Seguindo uma ordem de maior participação, o nível “proficiente” foi o segundo a concentrar maior número de estudantes, média de 22,10%. O grupo dos brancos obteve 22,20% de representatividade entre os meninos e 27,20% junto às meninas. Com percentuais aproximados os pardos totalizaram 17,40% no grupo das meninas e 27,50% entre os meninos, seguidos pelos pretos, cujas somas ficaram em torno de 12,50% no grupo dos meninos e 19,90% no das meninas.

A média geral de estudantes que tiveram desempenho “insuficiente” ficou em torno de 20,12%. O desempenho das meninas sinalizou para uma perspectiva que tem sido recorrente na

²³ Não foi possível obter os resultados da prova de Língua Portuguesa da edição 2007, consequentemente, não realizamos a análise comparativa entre as duas edições.

literatura, ou seja, as meninas costumam ter melhor desempenho em língua portuguesa quando comparados aos meninos. O percentual de meninas que tiveram desempenho insuficiente totalizou 10,20% entre as meninas brancas, 13% no grupo das pardas e 20,80% entre as declaradas pretas; enquanto que entre os estudantes do sexo masculino: 32% no grupo dos pretos, 23,70% dos pardos e 21% dos brancos não somaram pontos suficientes para ultrapassar o nível “insuficiente”.

Perfazendo percentuais abaixo de 10% em todos os grupos, a composição do nível “avançado” teve maior representação entre as meninas brancas, totalizando 6,90%, seguidas por 4,10% das pardas e 1,9% das pretas. Já entre os meninos, 3,80% dos brancos, 2,20% dos pardos e 0,90% dos pretos atingiram a média estipulada para o referido nível.

Não nos restam dúvidas de que a permanência dos estudantes na escola deveria vir acompanhada de melhorias no nível de aprendizado e conseqüentemente da produção de desempenhos escolares menos desiguais. Todavia, mediante o que foi observado é possível inferir que, por um lado, os resultados mostram-se favoráveis à permanência na escola, mas em contrapartida, os que permanecem na escola apresentam um amplo quadro de desempenho escolar desigual e abaixo da média estabelecida como ideal.

Se, até o momento, foi possível mensurar o nível de participação de cada grupo de estudantes no quadro de fracasso escolar e também o nível de proficiência em língua portuguesa e matemática. O próximo passo consistiu em analisar algumas das principais variáveis explicativas que permitem inferir o nível de capital social, escolar, escolaridade dos pais, mães e responsáveis e também posse de bens em casa, a participação dos pais na vida escolar do estudante e outras.

CAPÍTULO III

3.1- ALÉM DOS INTRAMUROS DA ESCOLA: ANÁLISE DAS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS QUE FAZEM PARTE DO COTIDIANO DOS ESTUDANTES

A obsessão do mérito não deve deixar esquecer que a igualdade também é definida pelo que os membros de uma sociedade têm em comum, pelos primeiros bens de que eles dispõem (DUBET, 2008, p. 72).

3.1.1- Um olhar sobre as diferentes desigualdades

A construção deste capítulo foi inspirado na perspectiva de Bourdieu (2003), que enfatiza que não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, faz-se necessário descrever também os mecanismos que determinam a produção dessa desigualdade.

Nesse sentido, recorreu-se à análise comparativa das principais variáveis explicativas extraídas do questionário aluno, supondo-se que os resultados a serem alcançados poderão contribuir para uma maior compreensão das diferentes desigualdades que foram identificadas por meio desta pesquisa.

3.2- DEMOGRAFIA FAMILIAR

3.2.1 Número de pessoas com quem os estudantes estabelecem relações duráveis

A possibilidade de mensurar o número de membros da família ou responsáveis pode, segundo a perspectiva de Bourdieu (2003, p. 67), contribuir para identificar

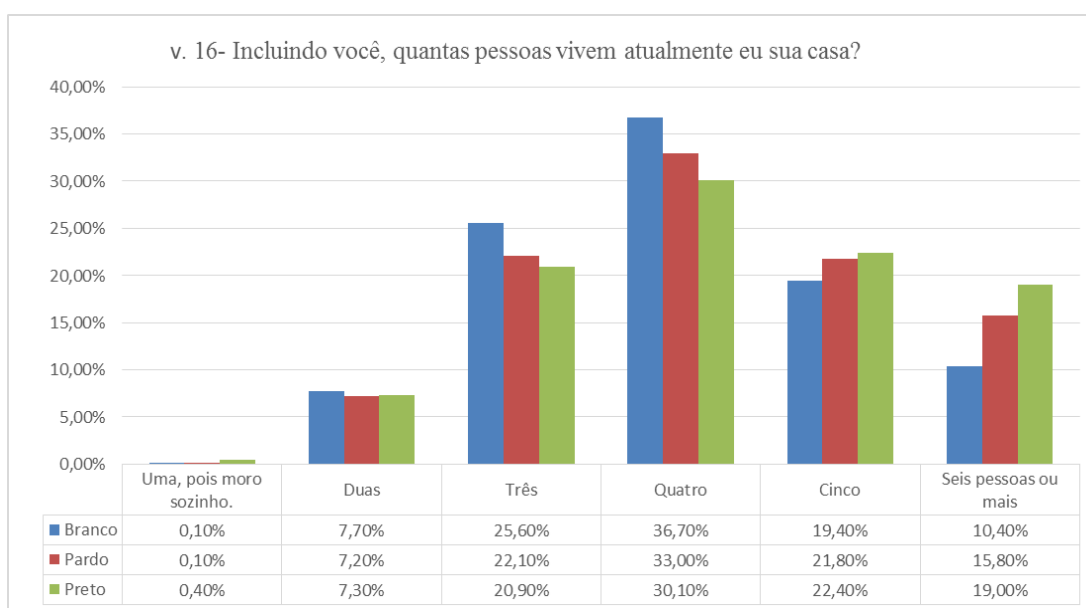
o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis.

Nesse sentido, quanto maior o número de bens, maiores serão efetivamente as chances de se mobilizar um volume maior de capital econômico e, conseqüentemente, de aquisição das demais formas de capital.

Para Bourdieu (1998), ao contrário das classes populares, a classe média, ou a pequena burguesia teriam maiores disposições para investir sistematicamente na escolarização dos filhos, haja vista as chances objetivas de alcançarem o sucesso escolar. Por esse viés, se consideramos que estamos analisando percepções de alunos de escola pública, um grupo social com características demarcadas, diferentes, por exemplo, dos estudantes de escolas privadas o tamanho da família apresenta-se como fator preponderante, sobretudo, para pensar a possibilidade de investimento na escolaridade dos filhos.

O cruzamento da pergunta número 2: “Como você se considera?” e a questão de número 17: “Quantas pessoas moram com você?” resultou num amplo conjunto de respostas, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 12- Demografia familiar dos estudantes participantes da edição 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Ainda que todos os percentuais sejam importantes, optamos por nos determos apenas nas possibilidades de respostas que concentram 4 pessoas ou mais. A escolha levou em consideração dois fatores: primeiramente a possibilidade de mensurar a demográfica familiar superior ao novo padrão da família brasileira, que, segundo, a estimativa do Censo Populacional (IBGE, 2010), é de 3,3 pessoas; em seguida consideramos que quanto maior o número de filhos, de pessoas em casa, menores as chances de investimento na carreira escolar dos filhos.

As somas das respostas atribuídas aos itens que concentram quatro ou mais pessoas em casa alcançaram média de 23,18% dos estudantes. A começar por aqueles que assinalaram o item “quatro”, foi possível perceber que em todos os grupos os percentuais de respostas foram superiores a 30%. A maior representatividade ficou com os estudantes brancos, 36,70%, seguidos de 33,00% dos pardos e 30,10% dos pretos.

Se entre aqueles que declaram conviver com quatro pessoas em casa, o grupo dos estudantes pardos e brancos apresentou maiores percentuais de respostas, o mesmo não foi possível identificar entre aqueles que vivem com um número maior de pessoas. Os estudantes pretos foram os que mais assinalaram o item “cinco” (22,40%), enquanto que os pardos somaram 21,80% de respostas e os brancos 19,40%. Uma diferença que se manteve no grupo de famílias com seis pessoas ou mais: novamente os alunos pretos sobressaíram no número de respostas favorável a família mais expressiva, 19,00% contra, 15,80% dos pardos e 10,40% dos brancos.

A soma das respostas decorrentes da questão relativa à demografia familiar apresentou maior expressividade no grupo dos alunos autodeclarados preto; uma constatação que permite estabelecer uma linearidade com os resultados obtidos nos quadros de repetência, evasão e distorção idade-série, onde os grupos dos alunos pardos e, sobretudo pretos tiveram maior representatividade entre os que estavam em situação de fracasso escolar.

Uma vez identificada à demografia familiar dos estudantes, o passo seguinte consistiu em analisar comparativamente o conjunto de recursos reais que estão ligados à posse de bens das famílias.

3.3- INDICADORES DE RENDA: AMPLIANDO A ANÁLISE SOBRE O CAPITAL OBJETIVADO DA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES

A seleção das questões que compõem este bloco foi realizada com base no critério utilizado pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Um modelo de análise que visa mensurar as estruturas de consumo, dos gastos e dos rendimentos das famílias visando traçar um perfil das condições de vida da população brasileira a partir da análise de seus orçamentos domésticos.

Uma investigação que se dá a partir da análise de número significativo de variáveis, sendo que alguns itens são similares aos que constam no questionário socioeconômico da Prova Brasil. Não se teve a pretensão de realizar o procedimento estatístico utilizado pelo IBGE,

apenas considerou-se parte das questões para construir o indicador de renda a partir dos itens que compõem o quadro a seguir.

Quadro 5- Indicadores de renda, 2013.

Indicadores de renda
v. 5 - Na sua casa tem televisão em cores?
v. 6 - Na sua casa tem aparelho de rádio?
v.8 - Na sua casa tem geladeira?
v. 9 - Na sua casa tem freezer (parte de geladeira duplex)?
v. 12- Na sua casa tem carro?
v.13 - Na sua casa tem computador?
v. 14 - Na sua casa tem banheiro?
v. 15- Na sua casa tem quarto para dormir?
v. 16 - Na sua casa trabalha empregado (a) doméstico(a)?

Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

As diferentes variáveis consideradas para a construção deste indicador, além de dialogar com a perspectiva do capital objetivando apresentado por Bourdieu (2013) modelo de capital que pode existir sob a forma de bens culturais: livros, esculturas, instrumentos, pinturas, máquinas e outros, permite considerar a proposta defendida por Charlot (2000). Isto é, a relevância de se considerar mais de uma variável nos estudos sobre o “fracasso escolar”. O autor destaca que a partir de uma variável ou entre uma e outra é possível que existam fatores que possam ser favoráveis para contribuir para o bom desempenho do aluno. Por exemplo, ter um quarto para dormir pode indicar um lugar reservado para se estudar ou a existência de uma escrivaninha e outros. E mais,

qualquer herança material é, propriamente falando, e simultaneamente, uma herança cultural; além disso, os bens de família têm como função não certificar fisicamente a antiguidade e a continuidade da linhagem e, por conseguinte, consagrar sua identidade social, indissociável da permanência no tempo, mas também contribuir praticamente para a reprodução moral, ou seja a transmissão de valores, virtudes competências que servem de fundamento à filiação legítima das dinastias burguesas” (BOURDIEU, 2013, p. 75).

Com base nestas considerações foram realizados procedimentos estatísticos a partir de variáveis que expressam a necessidade de capital econômico para aquisição, posse de determinados produtos. A seguir as análises se voltam aos resultados do cruzamento entre o bloco de questões que compõem o quadro 5 e a questão de número 4: “como você considera?”.

A partir deste procedimento estatístico foi possível identificar o conjunto de respostas que cada

grupo assinalou nas referidas questões. Uma possibilidade de identificar que “o *ethos* de classe é a propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivado em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances ou as posições e potenciais na estrutura da disposição do capital econômico e cultural” (Bourdieu, 2013, p. 109).

3.3.1 Você tem computador em casa?

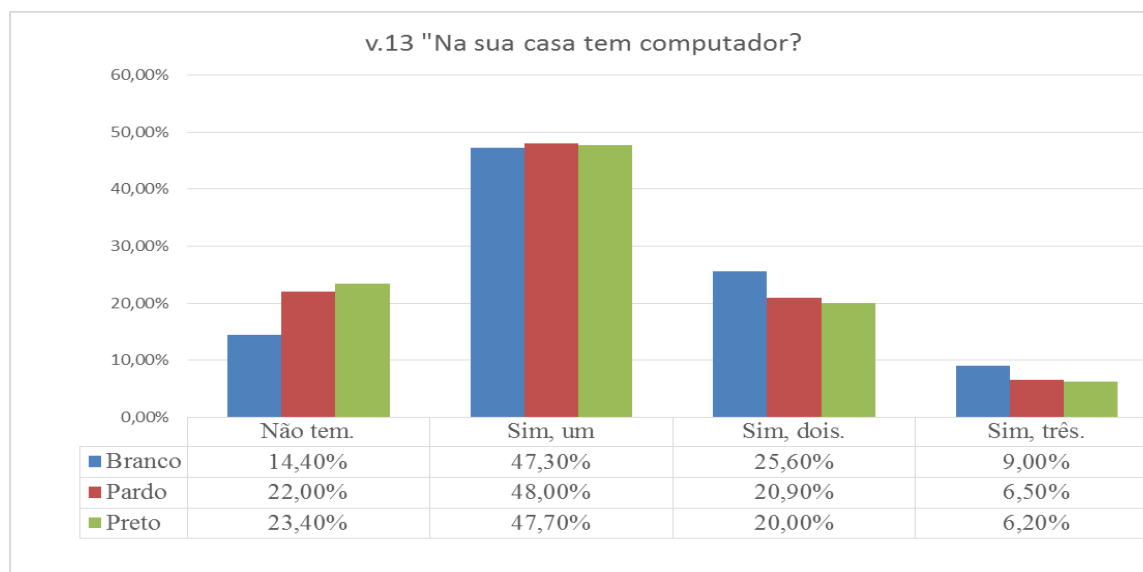
Para Vesce (2014), o computador no contexto educativo pode ser entendido como um instrumento que possibilita ao aluno idealizar e desenvolver uma informação, seja por meio de pesquisa, reproduzindo um saber ou construindo uma aprendizagem. Enquanto que Moran (2000, p. 44) complementa destacando que

cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semi desenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros.

Uma ferramenta que, segundo a perspectiva de Bourdieu contribui, para a expansão do capital objetivo, haja vista as significativas possibilidades de acesso à leitura, a temáticas culturais, à ampliação da rede de contatos e outras possibilidades que um computador com internet pode disponibilizar. Ao responder a questão de número 13: “Na sua casa tem computador?”, o aluno teve oportunidade de assinalar: “não tem”, “sim, um”, “sim, dois”, “sim, três²⁴”. Para obter o índice de respostas de cada grupo de estudantes foi realizado o cruzamento com a questão de número 4: “Como você se considera?” Os resultados das percepções formaram o gráfico de número 13.

²⁴ As respostas das edições 2007 e 2009 da Prova Brasil tinham as seguintes opções de respostas: sim, com internet. Opção que não foi encontrada no questionário da edição 2013. Esta ausência nos fez pensar na possibilidade de que, o INEP considere que todos tenha internet disponível.

Gráfico 13- Taxa de estudantes com ou sem computador em casa, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013 - Elaborado pelo autor

A soma das respostas extraídas de cada grupo permite constatar que quase 85,6% dos estudantes declararam ter computador em casa. Aproximadamente 50% dos participantes de cada grupo disseram ter pelo menos um computador em casa, percentual que diminuiu para 25% entre os que têm dois aparelhos em casa, e que se reduz ainda mais entre os que disseram ter três aparelhos.

Mas, por outro lado, foi possível perceber que mesmo numa sociedade tida como globalizada, o computador ainda não chegou para todos, pois 18,90% dos estudantes declaram não ter computador em casa. Isto é, uma significativa parcela dos alunos ainda sofre limitações quanto à possibilidade de pesquisar, de buscar conhecimentos específicos, de descobrir novos conceitos, lugares, ideias e outros. O grupo que mais assinalou essa resposta foi o dos estudantes pretos 23,40%, em condições semelhantes encontram-se 22,00% dos pardos e também 14,40% dos brancos.

Apesar dos resultados mostrarem-se favoráveis para a maioria dos estudantes, ainda existe uma parcela importante que está à margem de um suporte que pode contribuir para a ampliação do capital escolar, do capital cultural, da possibilidade de agregar conhecimentos para o um melhor desempenho no contexto escolar.

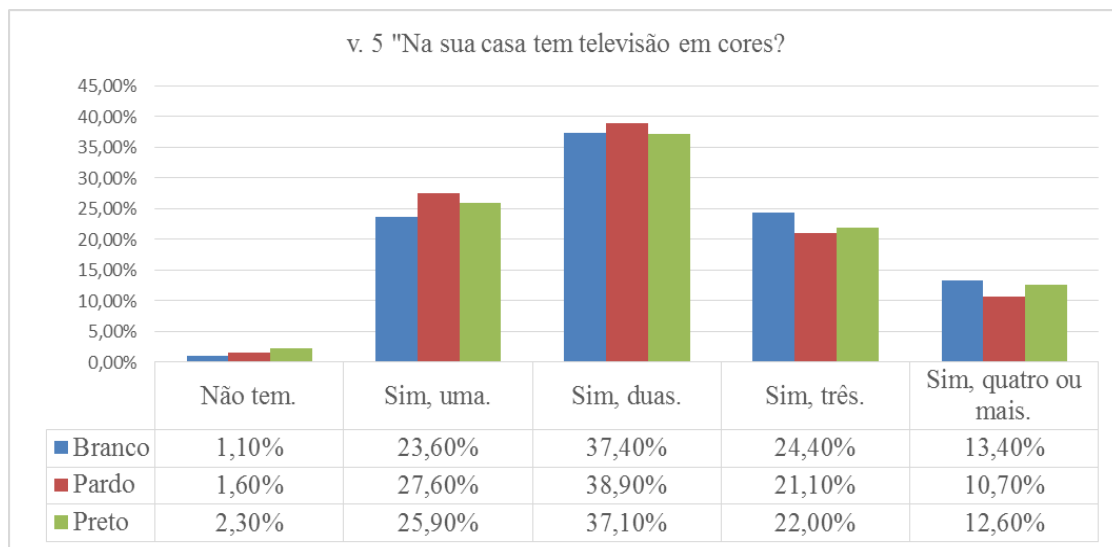
3.3.2 Televisão em casa: possibilidade de adquirir novas informações

Embora ter TV em casa não seja considerado uma forma de promover a educação formal, sobretudo por não proporcionar encontros formativos, a exemplo do que acontece na

escola, onde a presença dos professores contribui para um olhar crítico sobre o que é exibido. Goi (2012) considera que é possível utilizar o conteúdo, as imagens televisivas para ampliar a cultura, saberes, informações que muitas vezes estão alheias ao cotidiano do estudante. Um aparelho que disponibiliza um conjunto de esquemas de percepção e entendimento.

A partir do cruzamento das questões de número 4: “Como você se considera?” e a questão 5: “Na sua casa tem TV em cores?”, foi possível perceber qual dos grupos têm TV em casa.

Gráfico14- Posse de televisão na casa dos estudantes, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

O quadro de respostas atribuídas à referida questão apresenta pela primeira vez um retrato homogêneo de aproximação entre as respostas. No grupo dos pardos e brancos quase 100% dos estudantes afirmaram ter TV em casa. Apenas os estudantes pretos apresentam percentuais mais elevados de respostas ao item “não tem”, totalizando 2,30%; diferença esta que se manteve nas respostas dos que disseram não ter vídeo cassete e/ou DVD²⁵, sendo 10,70% entre os brancos, 11% no grupo dos pardos e 11,5% entre os pretos. Com resultado um pouco abaixo 9% no grupo dos brancos, 9,60% entre os pardos e 10,50% dos pretos declaram não possuir rádio²⁶ em casa.

Como foi possível perceber, até mesmo no quadro de posse dos objetos mais populares como TV, vídeo cassete e/ou DVD e rádio o quadro de desigualdade se mantém, ainda que sejam pequenas.

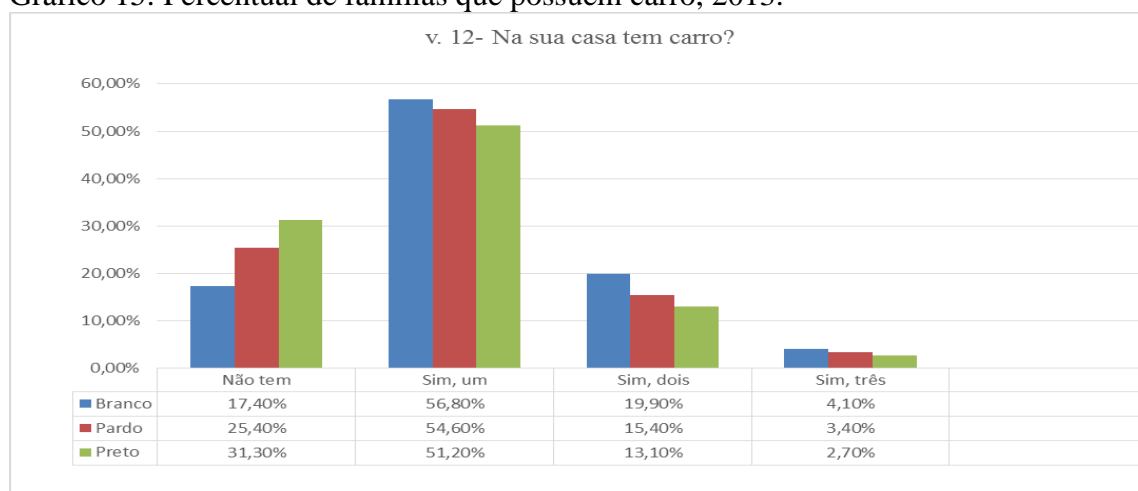
²⁵ Ver gráfico 4, anexo 2

²⁶ Ver gráfico 12, anexo 2

3.3.3- Posse de carro: ampliando a análise sobre a herança material

Tendo em vista estender a análise comparativa para verificar o poder de posse, de herança material familiar de cada grupo, foi realizado o cruzamento entre a questão número 12: “na sua casa tem carro?” com a questão 4: “como você se considera?”. Um procedimento que resultou nas respostas apresentadas a seguir.

Gráfico 15: Percentual de famílias que possuem carro, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013 - Elaborado pelo autor.

Conforme é possível observar, as respostas de cada grupo indicam que a posse de carros é algo presente na maioria das famílias.

A média de estudantes que assinalaram o item: “sim, um” carro totalizou 54,20%, percentual que no grupo dos estudantes brancos chegou a 56,80%, entre os pardos 54,60% e 51,20% dos pretos. Apresentando somas menos expressivas a taxa de respostas entre os que disseram ter “sim, dois” totalizou 19,90% entre os brancos, 15,40% entre os pardos e 13,10% no grupo dos pretos.

O declínio do número de respostas nos itens que exigem maior poder de compra também foi identificado na questão número 14: “você tem banheiro em casa?”. Entre os estudantes que assinalaram o item “não”, 0,20% são brancos, 0,30% pardos e 0,70% pretos, em contrapartida na opção: “sim três”, a representação se inverte, entre os que disseram ter mais banheiros 8,10% se declaram brancos, 5,10% pardos e 4,90% pretos.

Apresentando resultado aproximado, as respostas à questão 15: “na sua casa tem quarto para dormir?”, temos 0,10%: no grupo dos brancos, 0,10% dos pardos e 0,50% dos pretos que afirmaram não ter quarto para dormir em suas casas; os que disseram ter três ou mais, 53,

10% pertence ao grupo dos estudantes brancos, 49,60% dos pardos e 47,20% e 23% entre os pretos.

As oscilações no que diz respeito ao quesito posse, se consideradas segundo Bourdieu (2002, p. 42) constitui-se num “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Um conjunto de qualitativos que estão correlacionados à posição social ao “mundo de origem, e antes de tudo, ao mundo materno”, (BOURDIEU 2013, p.76). No que tange ao conjunto de relações duráveis, ao gosto, ao poder de escolha e segurança baseados na filiação e naturalidade garantida pela familiaridade. Assim sendo, é possível dizer que “não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas” (BOURDIEU, 1992, p. 238). A linearidade dos resultados alcançados apoia-se nas ponderações bourdieusianas, as quais possibilitaram na compreensão de que, as diferenças relativa aos quadros de desigualdades resultantes do conjunto de respostas dos distintos grupos de estudantes, não são portanto mera coincidência.

A ausência de um maior número de estudantes pretos entre aqueles com menor número de bens aparece como um elemento fundamental para legitimar a constatação das diferentes formas de desigualdades escolares entre os três grupos de estudantes pesquisados. Para ampliar o número de variáveis consideradas foram introduzidas novas variáveis a fim de ampliar o leque de informações acerca dos fatores que podem ter relação com a produção do fracasso escolar. Mais precisamente, procurou-se acrescentar ao estudo as variáveis que, segundo a perspectiva de Bourdieu (2013) podem ter relação com a produção do capital cultural no estado incorporado. Trata-se de uma forma de capital cuja assimilação e inculcação requer a exposição dos estudantes a relações duráveis, a um investimento de longa duração para tornar esse modelo de capital parte integrante do habitus. Deste modo, o *quantum* de capital herdado por um dado agente depende da extensão da rede de relações por ele mobilizada, assim como do volume de capital: econômico, cultural ou simbólico, que é particular de outro agente ou grupo de agentes ao qual se encontra vinculado.

3.4 NÍVEL DE CAPITAL SOCIAL

3.4.1 Escolaridade da mãe²⁷ ou mulher responsável: análise do nível cultural dos ascendentes familiares

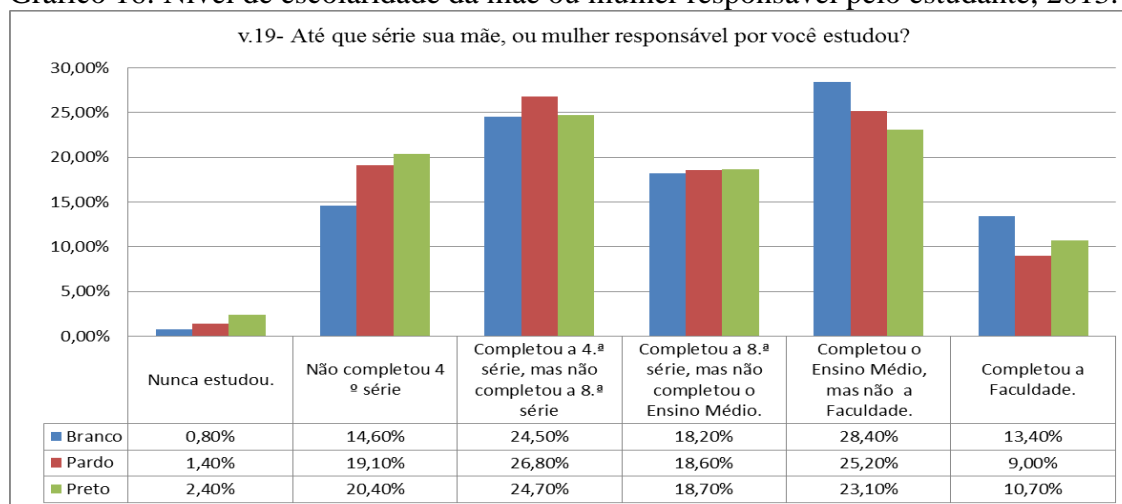
²⁷ Vide gráfico 7, anexo 2

O ponto de partida para identificar o conjunto de relações estabelecidas pelos estudantes consistiu em mensurar o nível de escolaridade das pessoas com que os estudantes estabelecem relações duráveis, onde se entrecruzam o capital cultural e os códigos de comunicação, onde se desenvolve o processo de socialização.

Para tanto, o primeiro passo foi identificar o nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável pelos alunos, escolha que, além de se constituir num dos principais meios capazes de possibilitar o reconhecimento dos efeitos das relações duráveis mantidas pelos estudantes, contribuiu também para que fosse construído um amplo retrato da diferença de escolaridade das mães ou mulheres responsáveis. A referida escolha foi fundamentada nas reflexões de Thin (2006), o qual destaca que culturalmente são as mulheres que passam mais tempo com os filhos, que acompanham as tarefas escolares, que se dispõem a interagir, a motivar os filhos nas atividades extraclasse.

O cruzamento da questão 19: “até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?” com a questão de número 4: “Como você se considera?” resultou num quadro de respostas repleto de oscilações..

Gráfico 16: Nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável pelo estudante, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013 – Elaborado pelo autor

Ainda que estejamos situados num contexto em que a educação é considerada um direito constitucional, a média de mães e mulheres responsáveis pelos estudantes com escolaridade inferior a dos filhos ainda é de 44,99%, percentual que entre os pais apresenta-se ainda maior: 54,44%²⁸.

²⁸ Vide gráfico 7, anexo 3.

O quadro de respondentes que declararam ter mães que nunca estudaram é composto por 0,80% do grupo dos estudantes brancos, 1,40% dos pardos e 2,40% dos pretos. Com percentuais ainda mais expressivos estão os que declaram ter mães ou mulheres responsáveis que não concluíram a 4ª série”, 14,60% dos brancos, 19,10% do grupo dos pardos e 20,40% entre os pretos. Dentre aqueles cujas mães concluíram a quarta série, mas não a 8ª série, temos a seguinte situação: 18,20% são brancos, 18,60% pardos e 18,70% entre os pretos; somente neste grupo de respondentes os estudantes pretos apresentaram respostas mais expressivas que os outros dois grupos.

A média das respostas atribuídas aos três itens referentes à escolaridade inferior 8ª série, indica que 44,89% das mães ou mulheres e 64,9% dos pais têm escolaridade inferior a série cursada pelos filhos.

Infelizmente, as variações nos percentuais também foram identificadas entre os estudantes que declararam ter mães ou responsáveis com ensino médio e curso superior completo, perfazendo respectivamente a média de 25,57% com Ensino Médio e de 11,03% com curso superior. Nota-se que, ao passo que aumenta a escolaridade da mãe ou mulher responsável, o percentual de respostas dos pretos diminui gradativamente nos dois níveis analisados; uma tendência que se observa com menos intensidade no grupo dos pardos e dos brancos.

O alto índice de mães ou responsáveis pelos alunos com nível de escolaridade abaixo dos alunos apontou duas realidades. A primeira se refere ao grande número de estudantes que no contexto familiar poderá não encontrar estratégias educativas que estimulem as atividades escolares que, vale lembrar que, via de regra, a transmissão do capital cultural, das formas de conhecimento ou habilidades que garantem uma maior familiaridade com o mundo escolar são resultado das relações duráveis, do processo de socialização no espaço familiar. Segundo, as oscilações produzidas a partir do nível de escolaridade de cada grupo de mãe ou mulher responsável exibem uma lacuna que vem sendo evidenciada por outros estudos. Hiato este que pode ser consequência, entre outros motivos, das desigualdades educacionais produzidas historicamente no interior do próprio sistema de ensino (HENRIQUES, 2001; OLIVEIRA e STOOCO, 2006).

O fenômeno das desigualdades no desempenho escolar tem, segundo Henriques (2001), contribuído para a produção da diferença educacional entre negros e brancos. Um lacuna que, na perspectiva de Valverde e Stooco (2009), tem se mantido apesar das melhorias quantitativas introduzidas no sistema educacional. Isto tem sido paradoxal, pois estudantes negros e brancos, participantes de um mesmo sistema de ensino, apresentam resultados completamente alheios,

ao passo que não há sequer “um indicador educacional que haja uma inversão de posições, com negros à frente dos brancos” (VALVERDE; STOOCCO, 2009, p. 912).

Com base nisso, é possível perceber que a educação não faz parte do cotidiano de uma parcela expressiva de pais, mães e responsáveis. Para muitos a herança cultural, transmitida ao longo das gerações, o *modus vivendi* e *operandi*, as tradições estão ligadas outros fatores, menos com a educação formal.

Embora as análises realizadas tenham possibilitado a construção de um amplo retrato da escolaridade dos agentes que estabelecem relação durável com os estudantes, consideramos que estas apresentem limites, pois não possibilitou identificar o nível de escolaridade de outros membros da família, o que incorre na observação de Bourdieu (2003, p. 42): “uma avaliação precisa das vantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também dos ascendentes de um ou de outro ramo da família”. Nos deparamos portanto com uma limitação que poderia ser facilmente sanada se todas as pessoas que passam pelo sistema de ensino brasileiro, fossem cadastradas num sistema único de informações, o que possibilitaria não só fazer acompanhamentos longitudinais de um ou mais estudantes, mas acompanhar o percurso escolar dos seus ascendentes.

A partir da análise do nível de escolaridade foi possível pensar correlações entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Para tanto, recorreu-se a outros fatores que permitem mensurar diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

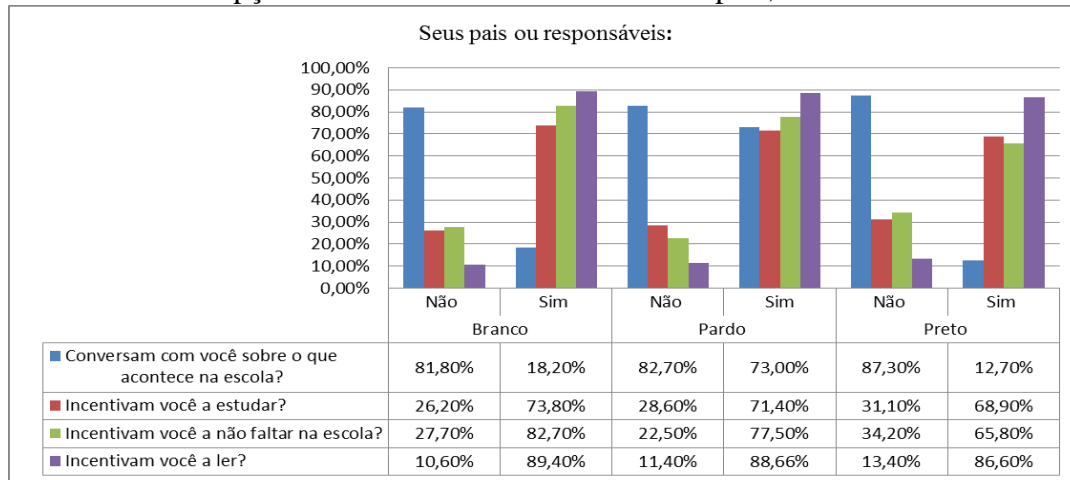
3.5- RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

3.5.1- Nível de incentivo dos pais

Ao nos voltarmos às questões que versam sobre a vida escolar dos alunos, consideramos a observação de Thin (2006, p. 213), para quem “não é somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações com a vida escolar do aluno”. Com base nesta perspectiva, foram escolhidas as questões que melhor evidenciassem a participação dos pais na vida escolar dos filhos e outras que pudessem lembrar práticas de socialização. Para tanto, foi feito o cruzamento das questões 31: “seus pais ou responsáveis por você conversam sobre o que acontece na escola?”; 27: “seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?”; 30: “seus pais ou responsáveis incentivam você a não faltar na escola?; 29: “seus pais ou responsáveis

incentivam você a ler?"; e 4: "como você se considera?". O resultado do procedimento estatístico resultou nas somas exibidas no próximo gráfico.

Gráfico 17: Percepção dos alunos sobre incentivos dos pais, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor.

A primeira linha evidencia os percentuais de repostas que enfatizam o diálogo dos alunos com os pais ou responsáveis sobre o que acontece na escola. Considera-se com sendo uma oportunidade para se trocar conhecimento, esclarecer dúvidas, atribuir informações ao que foi exposto pelos filhos, auxiliar na resolução dos deveres escolares e outros. A soma das repostas dos três grupos para a referida questão obteve média de 85% no item “não”, isto é, a maioria dos pais, mães ou responsáveis não dialogam com os filhos sobre o que acontece na escola. Esta situação vai ao encontro dos resultados obtidos por meio do indicador escolaridade dos pais, que permitiu perceber que 44,89% das mães ou mulheres e 64,9% dos pais têm escolaridade abaixo da série cursada pelos filhos.

À medida em que a análise se volta aos itens referentes às diferentes formas de incentivo, o índice de percepções aumentou significativamente em todas as opções, com destaque para o item “incentivo à leitura”, 89,40% entre os brancos, 88,60% entre os pardos e 86,60% no grupo dos pretos declaram que os pais os motivam a ler. Nesse interim, a participação dos pais ou responsáveis torna-se mais expressiva quando requer apenas a manifestação do que se deve fazer: não faltar na escola, dedicar-se a leitura, estudar e outros

Diante do que pode ser observado, cabe lembrar as ponderações de Lahire (1997) e Bourdieu (1998). O primeiro considera que a transferência, assimilação, recepção e construção do capital cultural só se torna fecunda se tiver, no contexto familiar, disposições escolarmente harmoniosas de maneira metódica, regular e duradoura que tornem possível a conversão das “estruturas sociais” em “estruturas mentais” (LAHIRE, 1997, p. 354). Para o segundo é no contexto familiar que se realizam os investimentos educativos que propiciam para à criança um

determinado *quantum* de capital cultural ao longo do processo de socialização; um período que inclui transmissão de saberes, práticas e uma atitude positiva da família em relação à escola e ao futuro escolar.

O que significa dizer que, a participação dos pais, mães e responsáveis na vida escolar dos filhos requer ações que não fiquem restritas apenas ao âmbito motivacional, a exemplo do que foi constatado anteriormente, onde 85% dos estudantes declararem que seus pais não conversam com eles sobre o que acontece na escola.

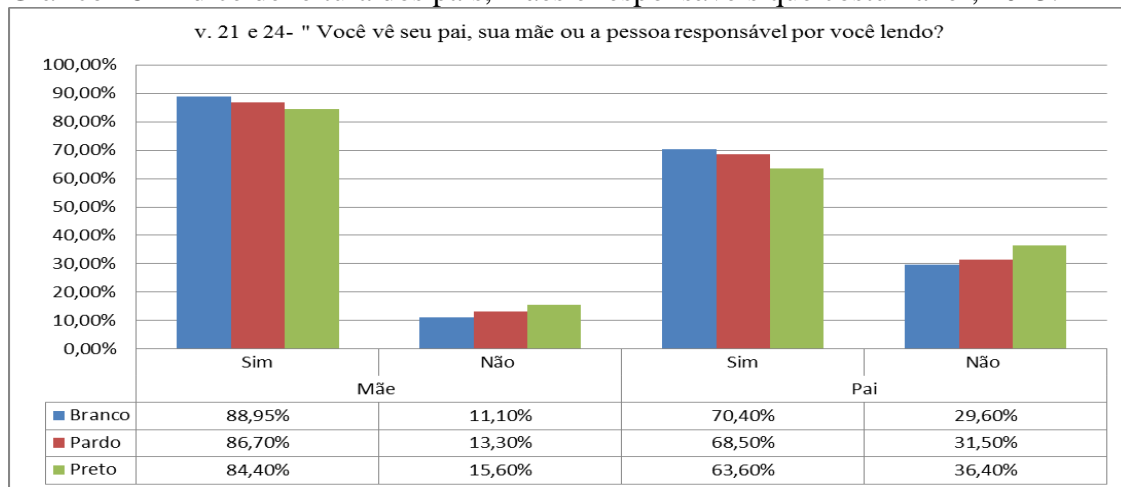
3.6- PRÁTICAS SOCIALIZADORAS: AS AÇÕES DOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS INTERFEREM NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS FILHOS

3.6.1- Nível de leitura dos pais, mães ou responsáveis

A literatura do campo educacional, com destaque para estudos do campo da sociologia da educação, tem evidenciado que nem sempre os destinos escolares estatisticamente improváveis podem ser compreendidos pelos processos familiares de mobilização escolar (Bourdieu, 1998, Lahire, 1997; Viana, 1998). A percepção de mobilização escolar familiar tem sido interpretada no mencionado campo como práticas, atitudes, costumes, intervenções voltadas a um melhor desempenho escolar dos filhos.

Neste sentido, foram escolhidas as duas questões que permitem voltar o olhar para as “lógicas familiares” (Thin, 2006, p. 215), as quais podem evidenciar práticas socializadoras capazes de contribuir com o processo de transferência, assimilação do capital cultural e desenvolver o hábito da leitura e outras ações voltadas ao bom êxito escolar dos filhos. A primeira considera a junção das questões: 21/24 “você vê seu pai, sua mãe ou a pessoa responsável por você lendo?”. Já a segunda diz respeito à participação dos pais nas reuniões da escola, consideradas como uma forma de interação com a escola, dada a possibilidade de dialogar com os professores dos filhos, questão 26: “com que frequência seus pais, mães e responsáveis vão à reunião de pais?”. As duas questões foram cruzadas com a questão número: 4 “como você se considera?”.

Gráfico 18- Índice de leitura dos pais, mães e responsáveis que costuma ler, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013 - Elaborado pelo autor

Como é possível observar, as somas das respostas atribuídas às questões referentes ao índice de leitura dos pais, mães ou responsáveis resultaram num quadro com significativas diferenças. As percepções atribuídas pelos estudantes brancos somam 88,95% entre aqueles que declaram ver a sua mãe lendo, contra apenas 11,10% do mesmo grupo que assinalaram o item: “não”. Já 86,70% dos alunos pardos marcaram “sim”, vejo minha mãe lendo, contra 13,10% do mesmo grupo. Entre os alunos autodeclarados pretos, 84,40% afirmaram ver a sua mãe lendo, contra 15,60% do mesmo grupo que escolheram a opção “não”.

Na contramão dos valores apresentados acerca das mães, as repostas referentes aos pais apresentam valores menos expressivos. A maior representatividade ficou com as respostas pontuadas pelos alunos brancos, 74,40% disseram “sim”, vejo meu pai lendo, e 29,60% disseram “não”. Já entre os pardos 68,50% também marcaram “sim”, contra 31,50% atribuíram “não”. No grupo dos pretos 63,60% manifestaram que veem os pais lendo e 36,40% “não” costuma ver.

Se entre os alunos brancos predominou o a resposta: “sim”, o mesmo não ocorreu entre os estudantes não brancos, com destaque para os pretos, entre os meninos 36,40% marcaram “não” para o quesito leitura dos pais, contra 15,60% das meninas que escolheram a mesma resposta para as mães.

Nesta mesma direção, os três grupos de alunos ao responderem às questões 24 e 21 referentes aos pais saberem ler ou não, 2,80% dos brancos disseram não, 4,50% entre os pardos

assinaram a mesma resposta e 5,80 dos pretos também disseram que seus pais não sabem ler²⁹.

O quadro que constitui as diferenças no nível do hábito de leitura e o fato de saber ler indica que

se as vantagens ou desvantagens sociais pesam tão fortemente sobre as carreiras escolares e, geralmente, sobre toda vida cultural, é porque, de forma percebida ou despercebida, elas são sempre cumulativas (BOURDIEU; PASSERON, 2014. p. 42).

Neste sentido, é possível considerar que o baixo nível cultural dos pais, das mães e responsáveis é consequência da ausência da vida cultural, da perpetuação da ausência de capital social e cultural vivenciadas pelos descendentes; trata-se de uma prática que conforme os resultados do indicador de escolaridade dos pais, mães e responsáveis ainda persiste, perpetuando-se de pais para filhos sucessivamente.

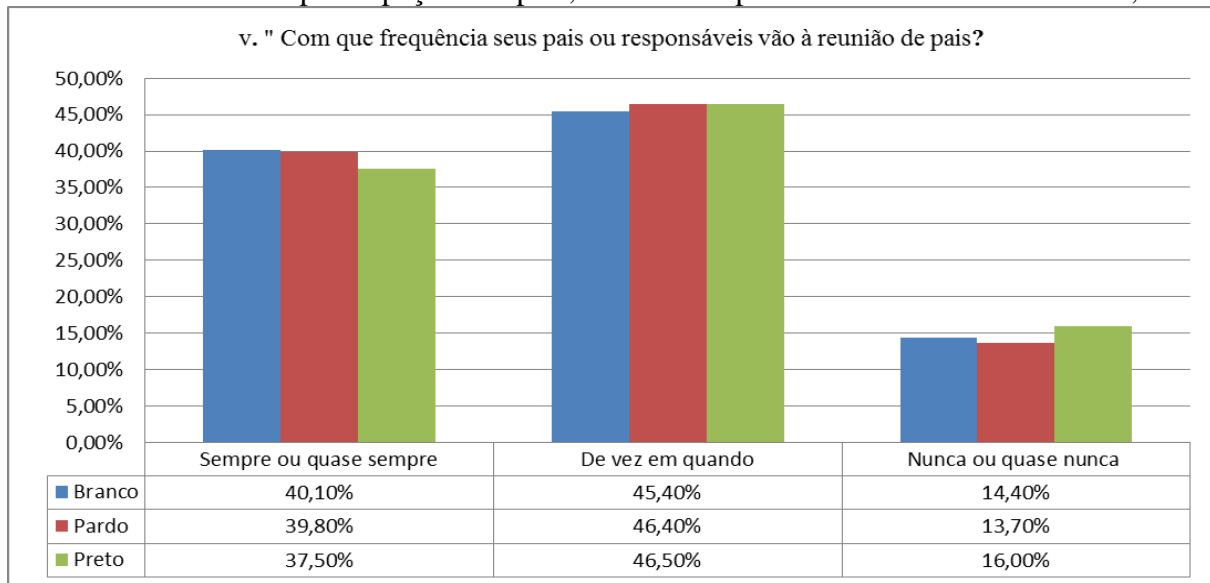
3.6.2- Relação entre família e escola: participação dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola

Uma das diferentes formas de envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos é o comparecendo às reuniões de pais e mestres. Trata-se de uma ação que pode ser espontânea ou motivada por políticas da escola ou do sistema de ensino (Carvalho, 2000). Complementando, Luck (2010, p.210) destaca que “as escolas em que os pais estão mais presentes os alunos aprendem mais”. Portanto, acredita-se que a reunião de pais seja um dos principais espaços onde são discutidos temas relacionados a possíveis mudanças no *modus operandi* da escola, que se mostram abertos a sugestões de práticas pedagógicas, a diálogos entre pais e professores e outras práticas que podem impactar no desempenho dos estudantes.

Para saber o grau de participação dos pais ou responsáveis foi realizado o cruzamento da questão 26: “com que frequência seus pais, mães ou responsáveis vão à reunião de pais?” com a questão de número 4: “como você se considera?”

²⁹ Ver quadro completo no anexo 2.

Gráfico 19 – Índice de participação dos pais, mães ou responsáveis na reunião da escola, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Assim como nos demais indicadores a variável raça/cor revelou-se como sendo de extrema relevância, haja vista a possibilidade de mensurar as oscilações no nível nos percentuais de respostas atribuídas a cada questão.

Dentre as respostas dadas à questão 26, o item “sempre ou quase sempre” aparece como sendo a possibilidade de resposta norteadora para mensurar o nível de comprometimento em termos de participação. A soma de respostas atribuída ao referido item obteve 40,10% de participação entre os estudantes brancos, 39,80% no grupo dos pardos e 37,50% entre os pretos. Isto é, o índice de participação em nenhum dos grupos chegou a 50%. Um percentual baixo se considerada a importância de se marcar presença na reunião.

Os maiores percentuais de respostas foram atribuídos ao item “de vez em quando”: 46,60% entre os brancos, 46,50% dos pardos e 45,50% entre os pretos assinalaram o mesmo item. As maiores diferenças resultaram da opção “nunca e quase nunca”, cuja maior representatividade ficou a cargo do grupo dos estudantes pretos, 16,00%, seguidos de 14,50 % dos brancos e 13,70% dos pardos.

À medida que avançamos na construção do estudo, eleva-se a constatação de que o quadro de desigualdade por sexo e, sobretudo, raça/cor se mantinha constante em todos os indicadores. Daí a importância da mobilização de outras variáveis que pudessem trazer novas informações para o descortinamento dos fatores que podem contribuir para a produção das desigualdades escolares. Para tanto, a etapa seguinte consistiu em identificar a relação dos estudantes com o mundo do trabalho.

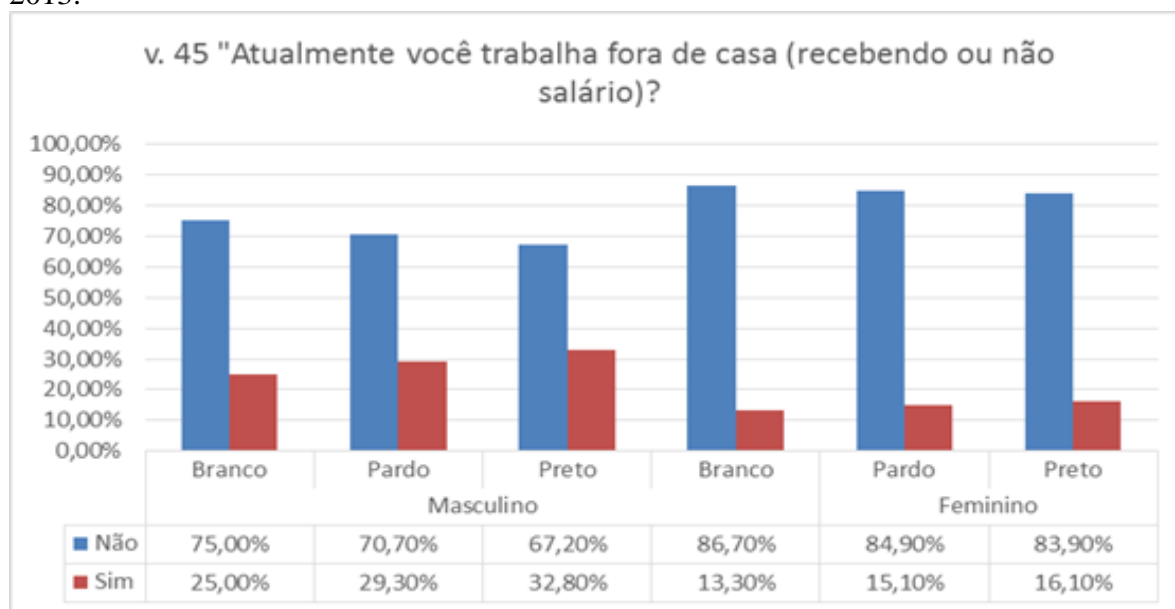
3.7- RELAÇÃO TRABALHO E ESCOLA

3.7.1- Estudantes que trabalham fora de casa

A inserção precoce no mundo do trabalho tem sido um tema recorrente na produção de estudos no campo educacional, inclusive estudos que destacam a necessidade de se considerar o tempo despendido por meninas e meninos nas tarefas do lar, considerados como trabalho, haja vista que muitos estudantes são obrigados a conciliar o contraturno escolar com atividades domésticas. Nesse interim, autores como Henriques (2001), Machado (2004), Rocha (2008) e Hartes (2009) consideram o binômio *trabalho e escola* como sendo um dos fatores que impactam diretamente no desempenho escolar dos estudantes.

Visando identificar o nível de participação dos estudantes no mundo do trabalho, recorreu-se à questão 45: “atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?” e questão 44: “em dias de aula, quantas horas você gasta fazendo trabalhos domésticos?”. As duas questões foram cruzadas com a questão: 4 “como você se considera? O cruzamento destas questões levou a um conjunto de respostas com somas diferenciadas, conforme apresentado nos gráficos 20 e 21.

Gráfico 20- Relação trabalho fora de casa e trabalho entre os estudantes participantes da edição 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013 – Elaborado pelo autor

Cabe lembrar que os participantes da Prova Brasil-2013 são jovens cuja idade predominante é 14 anos. Neste sentido, não nos resta dúvidas de que os percentuais de respostas marcadas no item “não” deveria ser de 100%. Todavia, a realidade demonstra que um

grande percentual de alunos ainda concilia trabalho e estudo; constatação que perpassa tanto a realidade dos meninos, quanto das meninas.

As respostas atribuídas ao item “não” evidencia percentuais bem mais expressivos entre as meninas, totalizando mais de 80% em cada grupo de respondente, 86,70% nos grupos das meninas brancas, 84,90% das pardas e 83,90% entre as pretas. Enquanto que entre os meninos o número dos que declararam não trabalhar é relativamente menor, com percentuais em torno de 75% entre os brancos, 70,70% entre os pardos e 67,20 no grupo dos pretos.

Na contramão daqueles que se dedicam apenas aos estudos, os que conciliam trabalho e escola ficou assim distribuído: 13,00% das meninas brancas, 15,10% das estudantes pardas e 16,10% das pretas. Apresentando percentuais bem mais elevados as respostas dos meninos para o mesmo item chegaram a quase 25,00% entre os brancos, 29,30% no grupo dos pardos e 32,38% dos pretos.

A constatação de que um grande percentual de estudantes concilia trabalho e estudo coincidem com as informações apresentadas pela pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD- 2010), a qual destaca que a proporção de crianças e adolescentes em situação de trabalho em Santa Catarina se aproxima de 293 mil crianças com idade inferior a 16 anos, ou seja, 14,46%, da população com a mesma faixa etária.

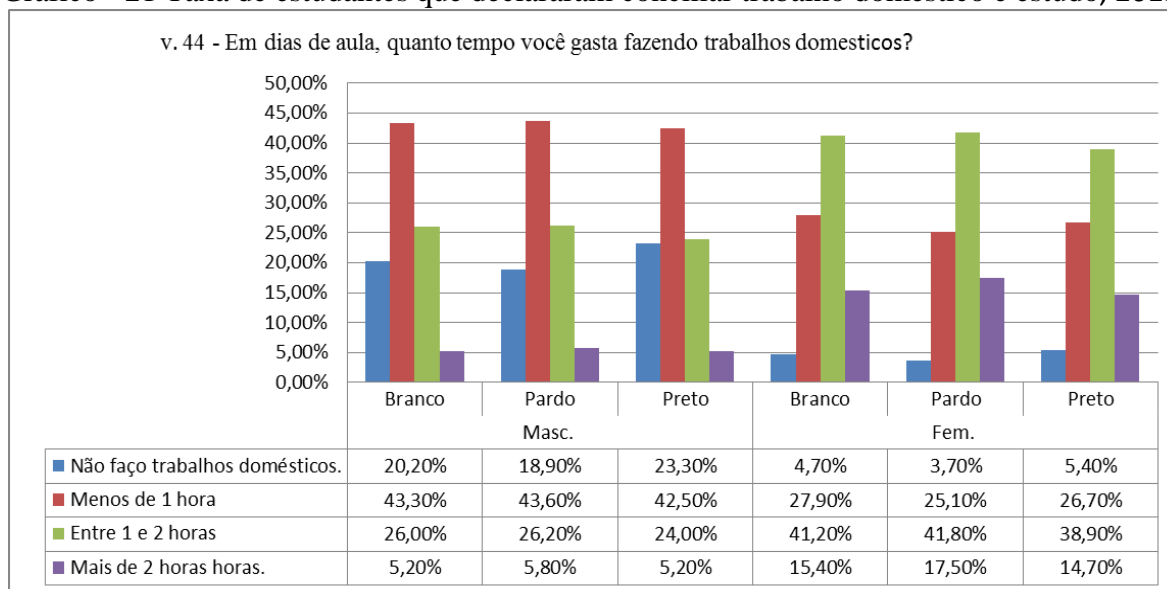
Como acabamos de ver, as oscilações no percentual de respostas apresentadas por cada grupo indicam que meninos, com destaque para os pardos e pretos, apresentaram em seus respectivos grupos índices mais elevados de participação entre aqueles que trabalham e estudam, diferença que também foi possível perceber entre as meninas, com maior representação das autodeclaradas pardas e, sobretudo, pretas. Mais uma vez a variável sexo e raça/cor foi preponderante no processo de identificação dos fatores externos à escola relacionados com à produção de desigualdades escolares.

3.7.2 Trabalhos domésticos: estudantes que auxiliam nas atividades de casa

A relação dos estudantes com o trabalho doméstico pode, segundo Pinto (2003), apresentar perspectivas distintas, haja vista que para os meninos limita-se à prestação de ajuda, enquanto para as meninas as atividades do lar são uma obrigação. Neste sentido, analisar as respostas que compõem o gráfico 22, permitiu identificar o tempo que cada grupo de estudante dedica, ou não, às atividades do lar no contraturno da escola.

O cruzamento da questão 44: “em dias de aula, quantos dias você gasta fazendo trabalhos domésticos?” com a de número 4: “como você se considera e a de questão de número 1: “sexo”, contribuiu para compor o gráfico abaixo.

Gráfico - 21 Taxa de estudantes que declararam conciliar trabalho doméstico e estudo, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor.

As respostas atribuídas por cada grupo aos respectivos itens resultou num quadro favorável ao meninos. Ainda que todos o itens sejam relevantes, ficamos restritos à análise dos resultados daqueles que declaram não trabalhar e aqueles que trabalham duas horas ou mais. Entre os estudantes que assinalaram o item “não faço trabalhos domésticos” a taxa de respostas dos meninos foi de 20,80%. A composição de cada grupo apresentou percentuais menos elevados entre os pardos 18,90%, seguidos dos 20,20% dos brancos e 23,30% dos pretos, enquanto entre as meninas a média das que declaram não trabalhar em casa atingiu 4,60% das respondentes. O total de respostas declaradas por cada grupo chegou a 4,70% no grupo das meninas brancas, a 3,70% entre as pardas e a 5,40% no grupo das pretas.

Todavia, ao nos voltarmos às somas atribuídas ao item “mais de duas horas” foi possível perceber que as respostas das meninas chegou a 15,40% entre as meninas brancas, a 17,50% no grupo das pardas e a 14,70% entre as pretas. No que diz respeito aos meninos, 5,20% entre os brancos afirmaram que trabalhar 2 horas ou mais durante o dia, com percentuais mais elevados 5,80% dos pardos e 5,20% entre os pretos também assinalaram esse item. Ainda que o número de meninas que declararam trabalhar fora de casa seja inferior ao dos meninos, a situação se inverte na realização do trabalho doméstico.

A constatação de que 14,83% das meninas e 29,03% dos meninos conciliam a vida escolar com trabalho fora de casa, apresenta-se como uma informação relevante para pensar o

ponto de partida de cada estudante, sobretudo numa sociedade que preconiza o esforço, o “dom” natural, o mérito.

O resultado dos diferentes indicadores mostra que não estamos lidando apenas com números, mas, assim como enfatiza Bourdieu (2013) com sujeitos construídos, potencialmente dotados de diferentes forma de capitais, de códigos resultantes de um processo de socialização, de um *ethos* de classe, de um grupo social, que dispõe de uma herança familiar e cultural. Neste sentido, consideramos que não basta apresentar apenas as comparações realizadas, as disposições delas decorrentes como saldo de aquisições, mas que seria preciso identificar a perspectiva de futuro escolar de cada grupo, do *devir* que delas decorrem.

Por essas razões procurou-se analisar duas questões que apresentam correlação com a perspectiva de futuro escolar. A primeira contempla os resultados da única questão do questionário professor que permite analisar o “juízo professoral” dos docentes sobre o que eles pensam sobre o futuro escolar dos estudantes. Já a segunda considera a perspectiva de futuro escolar dos estudantes após a conclusão do Ensino Fundamental.

3.8- “JUÍZO PROFESSORAL”

3.8.1 Expectativas dos professores quanto ao futuro escolar de seus alunos

Considerar as distintas formas de interação que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que compõem o campo educacional possibilita, sobretudo, desvelar operações de classificação no que diz respeito às relações professor e aluno. Uma vez que, segundo Bourdieu (1999, p.188) a escola é

sem dúvida o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido.

Com base nessas reflexões recorreu-se às respostas dos 8.251 professores participantes da Prova Brasil 2013, as três questões que versam sobre a expectativa em relação ao futuro escolar dos alunos da série avaliada. Neste sentido, as questões consideram: a possibilidade de concluírem o 9º ano, de concluírem o Ensino Médio, e de entrarem para a universidade.

Quadro - 6 Perspectiva de futuro escolar dos professores sobre os estudantes, 2013.

EXPECTATIVA DOS PROFESSORES QUANTO AO FUTURO ESCOLAR DOS SUS ALUNOS					
Quantos dos alunos da(s) série(s) avaliadas você acha	Não sei	Poucos alunos	Pouco menos da metade	Mais da metade dos alunos	Quase todos os alunos
Concluirão o 9º ano	3,70%	0,40%	0,70%	7,90%	87,30%
Concluirão o Ensino Médio	9,90%	2,90%	4,90%	25,50%	56,90%
Entrão para a Universidade	14,60%	30,00%	21,00%	24,60%	9,90%

Fonte: Prova Brasil 2013 - Elaborado pelo autor.

As três questões consideradas remetem à noção de curto, médio e longo prazo. A primeira faz menção à conclusão do 9º ano, haja vista que a Prova Brasil ocorreu no mês de outubro, dois meses antes do final do ano letivo. A médio prazo a possibilidade de conclusão do Ensino Médio, ou seja, o próximo ciclo de ensino no qual os estudantes serão inseridos. Por fim, a longo prazo a entrada na universidade.

Considerando que a pesquisa foi realizada num contexto cujo princípio norteador é a igualdade para todos, optou-se por focar o item: “quase todos os alunos”. A distribuição das respostas para cada questão segue uma ordem decrescente, 87,30% dos professores afirmaram que a maioria dos alunos concluirá o Ensino Fundamental. Todavia, em se tratando da conclusão do Ensino Médio, somente 56,90% dos professores consideraram que seus alunos terminarão esta etapa de ensino. A grande surpresa ficou por conta do número de professores que acredita que seus alunos entrarão para o ensino superior, apenas 9,90%.

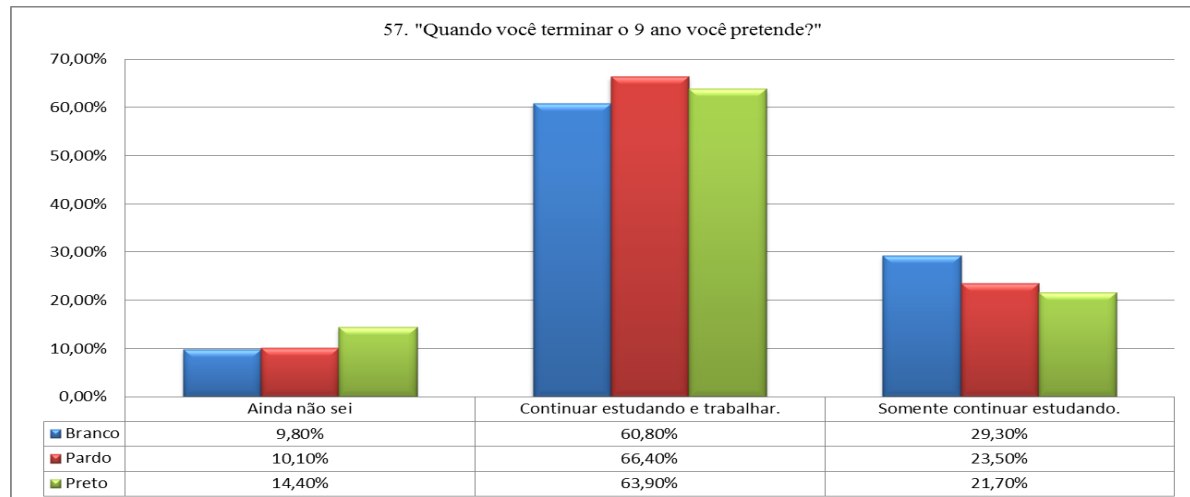
Se a perspectiva otimista dos professores em relação ao futuro escolar, à progressão escolar dos estudantes ficou restrita a um número reduzido de professores, restou-nos saber o que pensam os estudantes sobre seu próprio futuro escolar.

3.9 PERSPECTIVAS DE FUTURO ESCOLAR DOS ESTUDANTES

3.9.1 O que você pretende fazer quando terminar o 9º ano?

Ao responder a questão 57, os respondentes tiveram a oportunidade de assinalar os seguintes itens: “ainda não sei”, “somente trabalhar”, “estudar e trabalhar”. A análise das respostas resultou num quadro com significativas diferenças, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 22- Percepções dos estudantes sobre futuro escolar, 2013.



Fonte: Prova Brasil 2013 - Elaborado pelo autor.

No plano teórico, a opção “somente estudar” apresenta-se como sendo a mais indicada, sobretudo por estarmos situados num contexto em que quanto mais elevado o nível de escolaridade, maiores serão as possibilidades de ascensão, cultural, profissional, ou seja, de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Todavia, a média de estudantes que manifestou interesse em apenas estudar foi de apenas 24,83%. O grupo de estudantes brancos foi o que mais vezes assinalou o item “somente continuar estudando”, 29,30% no total, com percentuais um pouco abaixo estão (23,50%) dos pardos e por fim, (21,70%) dos pretos.

A prioridade da escola veio acompanhada da possibilidade de conciliar escola e trabalho, haja vista que 63,70% os estudantes marcaram a opção “estudar e trabalhar”. A maior percentagem de respostas ao item “continuar estudando e trabalhar” apareceu entre os estudantes pretos, totalizando 63,90%, percentual que entre os pardos ficou em torno de 66,40% e 60,80% no grupo dos brancos.

Na contramão daqueles que manifestaram o interesse em apenas estudar ou estudar e trabalhar 14,40% dos pretos optaram pelo item “não sei”, seguidos por (10,10%) dos pardos e (9,90%) dos brancos.

As oscilações no conjunto de respostas relativas à perspectiva de futuro escolar encontram nas percepções de Charlot (2002, p. 27), a seguinte explicação: “na Sociologia muitas vezes se diz que eles não têm projeto. Evidentemente eles têm um projeto, não um

projeto de classe média, mas pretendem ter uma vida normal. Nossos filhos quase têm a certeza de que terão uma vida normal”.

As perspectivas dos estudantes em relação ao futuro escolar não parecem se contrapor aos indicadores apresentados ao longo do texto. A realidade encontrada, se considerada segundo as concepções de Bourdieu (2013), apenas reflete os distintos resultados apresentados ao longo do texto. A baixa escolaridade dos pais, a ausência de diálogo com o que acontece na escola, o poder de aquisição, o “juízo professoral” dos docentes em relação do futuro escolar dos estudantes são alguns dos fatores que legitimam o posicionamento de parte dos estudantes em relação à continuidade dos estudos.

A esta altura da pesquisa, diante do que já fora construído, dos resultados alcançados, chegamos a pensar que o estudo poderia ser dado como encerrado, haja vista as evidências de que a democratização do acesso não é suficiente. No entanto, faz-se necessário construir uma democratização pelas finalidades e pelo funcionamento, capaz de corrigir os marcadores dos percursos escolares de determinados grupos de estudantes.

CAPÍTULO IV

4.1- AMPLIANDO AS CORRELAÇÕES ENTRE IDEB E OS INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS

4.1.1- As mudanças que ocasionaram novas necessidades

Na década de 1990 a agenda de pesquisas sobre políticas públicas no Brasil esteve fortemente influenciada pelo debate relativo à descentralização administrativa. Este debate atingiu dois importantes campos de políticas públicas, a saúde e a educação. O SUS (Sistema Único de Saúde), a principal política pública de saúde tornou-se referência para as demais, principalmente pelo seu desenho institucional.

No campo da educação a construção de um sistema educacional foi um marco neste período, com o objetivo de superar as desigualdades de acesso à escola pública, pautado na afirmação do princípio da igualdade de oportunidades para todos. Conforme assegura a Constituição de 1988.

Transcorridos 25 anos, um número significativo de trabalhos acadêmicos têm avaliado os resultados das políticas públicas implantadas no Brasil. No campo educacional foram desenvolvidas bases de dados de larga escala, o que possibilitou aos pesquisadores ampliar as

pesquisas de avaliação das políticas públicas. No decorrer deste período os referidos campos também criaram vários indicadores sintéticos tais como Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) e outros que se tornaram referência e parâmetro para ação de gestores e a opinião pública.

No processo de formulação das políticas públicas, ainda nos anos oitenta, foram afirmados princípios de justiça orientadores das diretrizes e do desenho institucional das mesmas. Estes se mostram hoje, como parâmetros de avaliação destas políticas. Como exemplos, podemos destacar os princípios de justiça social, como a universalidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a permanência na escola.

Nesse ínterim, o IDEB afirmou-se como um indicador de referência e parâmetro para avaliar o sistema educacional brasileiro. Percebido e utilizado como ganho de capital político por gestores de educação, principalmente prefeitos e secretários de educação, tem gerado controvérsias em relação aos seus propósitos assim como ao seu uso no interior dos sistemas educacionais.

O IDEB obteve também a atenção da mídia brasileira que por ocasião de sua publicação (bianualmente) produz matérias sobre os resultados, quase sempre apontando motivações individuais de professores e diretores de escolas ou de ações isoladas como fatores de sucesso (ou de fracasso) do IDEB. Estas avaliações com forte repercussão na opinião pública têm transformado o mesmo em um instrumento de pressão a professores e diretores de escolas responsabilizando-os, assim, pelo desempenho do índice e, conseqüentemente, deslocando-o de sua proposta original que é servir de instrumento de avaliação das políticas educacionais.

Nos últimos anos várias pesquisas e trabalhos acadêmicos (FLETCHER; 1997); (CÉSAR e SOARES, 2001); (SOARES, 2004); (ALVES, 2006); (ALVES e SOARES, 2007); (FRANCO, ALVES e SÁTYRO 2007); (ANDRADE e SOARES, 2008); (RODRIGUES, RIOS-NETO, PINTO, 2011) foram produzidos visando analisar a eficácia escolar, o efeito da escola, a qualidade do ensino e o IDEB, dentre outros aspectos.

O contato com a literatura corrente acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) não possibilitou maiores informações que pudessem contribuir com está etapa do estudo, com exceção das informações apresentadas por Duarte (2013), as quais apontam para o fato de que a presença de alunos em situação de pobreza tem efeito negativo sobre o IDEB; variáveis como: custo-aluno, população e região também interferem nessa relação. Nesse ínterim, ampliar a pesquisa com objetivo de identificar os fatores que têm feito com que os municípios de Santa Catarina tenham IDEB com resultados distintos revela-se como sendo

extremamente importante, haja vista que não se trata de um simples indicador, mas, como bem enfatiza Almeida; Dalben & Freitas (2013), estamos lidando com um referencial que tem sido utilizado na ancoragem de políticas públicas e, portanto, como sintetizador da qualidade das instituições e do conceito de eficácia escolar.

A partir destas considerações, procuramos desenvolver procedimentos estatísticos que pudessem responder a questionamento norteador deste estudo, isto é, o que explica a diferença do IDEB por município? Uma pergunta que desencadeou outras perguntas, tais como: Estaria esta diferença relacionada ao número de alunos por turma? À carga horária semanal dos professores? À taxa de matrícula? À taxa de rendimento escolar? Ao valor do programa bolsa-família repassado ao município? Ao percentual de famílias cadastradas no programa Bolsa-Família por município? Ao valor repassado pelo programa Bolsa-Família para cada município? À taxa de professores com curso superior por município? A média de horas-aulas por município? Ao total de crianças extremamente pobres por município? Ao total de crianças em domicílio com adultos sem ensino fundamental completo? À taxa de distorção idade série por município?

As questões levantadas acima abrangem fatores inerentes à escola e também fatores externos ao mundo escolar. A pluralidade de questões permitiu considerar fatores que de forma direta ou indireta estabelecem ligação com o mundo escolar.

Se para a construção dos indicadores expostos ao longo do texto os procedimentos estatístico foram predominantemente o cruzamento entre duas ou mais variáveis. Os resultados a seguir são decorrentes da realização de correlações, ou seja, da relação mútua entre dois termos, que matematicamente se referem a medida padronizada da relação entre duas variáveis, cujo coeficiente de correlação pode variar de $-1,00$ a $+1,00$. Um coeficiente de $+1$ indica uma correção positiva perfeita, enquanto que -1 indica que a correlação é negativa, o que significa dizer que as duas variáveis movem-se em direções opostas.

Para fins de evitar oposição entre as variáveis foram agrupadas num único procedimento de correlação os fatores que pudessem estabelecer maiores aproximações com a variável principal, ou seja, o IDEB.

4.1.2- Correlação entre IDEB e fatores voltados à correção de desigualdades escolares

A primeira correlação considerou um dos principais fatores de correção de vulnerabilidade social, o programa social Bolsa - Família. Trata-se de um programa que impõe diferentes condicionalidades, dentre as quais que a família beneficiada matricule e mantenha em estabelecimento de ensino regular adolescentes com idade entre 6 e 15 anos. Para ampliar

as possibilidades de correlação foi agregado ao procedimento estatístico o percentual de famílias cadastradas no programa Bolsa - Família e também o percentual populacional de cada município, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 7- correlações entre IDEB, população e benefícios sociais.

Correlações					
		IDEB	Valor do programa Bolsa Família repassado por município	População geral	Percentual de famílias cadastradas por município no programa Bolsa Família
IDEB	Pearson Correlation	1	-,005	,066	-,001
	Sig. (2-tailed)		,942	,293	,989
	N	255	255	255	255
Valor do programa Bolsa Família repassado por município	Pearson Correlation	-,005	1	,787	,994
	Sig. (2-tailed)	,942		,000	,000
	N	255	255	255	255
População geral IDEB	Pearson Correlation	,066	,787	1	,794
	Sig. (2-tailed)	,293	,000		,000
	N	255	255	255	255
Valor do programa Bolsa Família repassado por município	Pearson Correlation	-,001	,994	,794	1
	Sig. (2-tailed)	,989	,000	,000	
	N	255	255	255	255

Fonte: PENAD 2014 - Elaborado pelo autor.

Com base nos valores apresentados na coluna do IDEB foi possível perceber que a correlação entre o valor do programa Bolsa-Família repassado para cada município, o percentual de famílias cadastradas em cada município e o total de pessoas por município *versus* IDEB não apresentou uma correlação positiva, pois todos os resultados ficaram abaixo de 1. O percentual que mais se aproximou de uma correlação positiva foi 066, ou seja, é possível observar que o fator populacional se aproxima de uma correlação perfeita para com o IDEB, isto é, o nível populacional de cada município pode ter impacto na produção do IDEB. Esta é uma hipótese que ao ser confrontada com os índices educacionais de cada município não se justifica, uma vez que, alguns municípios com população pouco expressiva têm apresentado resultados melhores quando comparados com municípios com densidade populacional maior.

4.1.3- Correlação entre IDEB e fatores municipais inerentes ao mundo escolar

Visando ampliar o leque de possibilidade de correlações entre IDEB e variáveis municipais, optou-se por priorizar variáveis que tivessem correlação com o cotidiano da escola, com as práticas pedagógicas. Neste sentido, foram selecionadas as seguintes variáveis: taxa de professores com curso superior por município, média de horas aulas trabalhadas, média de alunos turma e taxa de estudantes em distorção idade-série por município.

O resultado das correlações entre as diferentes variáveis consideradas resultou nos percentuais apresentados a seguir.

Quadro 8: Correlação entre IDEB e fatores municipais inerentes a realidade escolar.

CORRELAÇÕES						
		IDEB	Taxa de alunos em distorção idade série	Taxa de professores com curso superior	Média de alunos por turma	Média de horas aula
IDEB	Correlação de Pearson	1	,072	,052	-,032	,097
	Sig. (2 extremidades)		,254	,411	,613	,124
	N	255	255	255	255	255
Taxa de alunos em distorção idade série por município	Correlação de Pearson	,072	1	-,015	-,045	-,153
	Sig. (2 extremidades)	,254		,813	,472	,014

	N	255	255	255	255	255
Taxa de professores com curso superior por município	Correlação de Pearson	,052	-,015	1	-,061	,014
	Sig. (2 extremidades)	,411	,813	-0,53	,329	,826
	N	255	255	255	255	255
Média de alunos por turma em casa município	Correlação de Pearson	-,032	-,045	-,061	1	-,046
	Sig. (2 extremidades)	,613	,472	,329		,466
	N	255	255	255	255	255
Média de horas aula por município	Correlação de Pearson	,097	-,153*	,014	-,046	1
	Sig. (2 extremidades)	,124	,014	,826	,466	
	N	255	255	255	255	255

Fonte: PENAD 2014 - Elaborado pelo autor

Assim como no quadro anterior, o ponto de partida para o reconhecimento das correlações é a coluna referente ao IDEB. Os resultados alcançados não expressam nenhuma correlação positiva, apenas a variável média de horas por município se aproxima do valor considerado significativo, ou seja, mais 1, enquanto, o percentual de professores com curso superior por município e a taxa de alunos em distorção idade-séria aparentam não estabelecer correlação com a produção do IDEB.

A escolha das variáveis consideradas segue a mesma lógica do que vem sendo apresentado na literatura do campo educacional, seja no âmbito das diferentes formas de capitais apresentadas por Bourdieu ou dos resultados das políticas educacionais voltadas para correção de desigualdades sociais e escolares. Todavia, como foi possível perceber, as variáveis consideradas apresentaram sentido contrário ao do IDEB. Infelizmente, as contrariedades não se limitaram aos resultados apresentados no texto, pois foi realizado um número expressivo de procedimentos estatísticos considerando outras variáveis de caráter externo à escola, mas estas não apresentaram nenhuma significância³⁰.

³⁰ Vide quadro apresentado no anexo 3.

A partir dos resultados encontrados podemos sugerir algumas proposições. O primeiro ponto a ser considerado é a questão estatística. Ou seja, é possível que haja correlação entre o IDEB e as variáveis consideradas, no entanto, faz-se necessário a utilização de um modelo estatístico mais focado, produzido a partir de uma base de dados que fornecesse uma chave (ID), que possibilitasse conectar num único procedimento variáveis do aluno, do professor, da escola e outras, além de outras.

A produção de estudos sobre os fatores determinantes do desempenho escolar é crescente. No entanto, ao verificar a produção nacional e de Santa Catarina não encontramos nenhum trabalho no mesmo formato, sendo que a maioria utiliza bases de dados reduzidas, com recortes, como por exemplo, resultados de pesquisa em uma única escola. Além disso, são trabalhos que fazem uma análise quali-quantitativa. Nestes trabalhos, sim, são apontados vários fatores determinantes do desempenho escolar, como: infraestrutura, qualificação dos professores, tamanho das escolas, gastos.

Embora, não tenha sido possível confirmar correlações entre o IDEB e as variáveis acima relacionadas, isso não deve ser interpretado como um fracasso de investigação, mas sim, como um dado para compreender o próprio IDEB. Afinal, a ausência de correlações pode indicar que os fatores que impulsionam o IDEB são de outra natureza, por exemplo, gastos públicos, ou políticas pedagógicas; que o IDEB enquanto parâmetro para propor e formular políticas públicas não faz parte das agendas dos gestores educacionais.

Vale assinalar que tal realidade vem sendo produzida e reproduzida numa sociedade que se pauta na superioridade da instituição escolar, considerada um espaço de democratização e de redução das desigualdades sociais. Num Estado em que diferentes indicadores sociais e educacionais apresentados pelos relatórios públicos e pela mídia mostram-se favoráveis a produção de resultados escolares aproximados.

Enfim, temos a sensação de ter chegado ao final da jornada iniciada há alguns meses atrás, contudo a impressão é que ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Neste sentido, nos sentimos motivados a continuar descortinando os distintos fatores que contribuem para existência do fracasso escolar no sistema de Ensino Fundamental catarinense e brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa teve por objetivo contribuir com a produção de estudos no campo da sociologia da educação e com a fomentação de políticas públicas voltadas à correção dos distintos fatores que ainda contribuem para a permanência e produção de diferentes desigualdades escolares. Reconhecemos tratar-se de uma proposta ousada, cuja realização não se deu sem limitações e desafios. O ainda baixo investimento acadêmico em estudos de natureza semelhante ao que foi realizada, a escassez de literatura, principalmente, sobre o indicador IDEB, foram fatores que impossibilitaram maiores progressos, mas que, ao mesmo tempo, motivou-nos a continuar, a avançar por um caminho que ainda se mostra pouco explorado.

A consolidação das diferentes etapas voltadas à produção deste estudo permitiu fazer distintas considerações. Num primeiro momento, cabe ressaltar que a comparação do resultado dos dados compilados, atinentes às edições 2007 e 2013 da Prova Brasil, mostrou-se favorável aos efeitos das políticas educacionais de avanço progressivo, aceleração de classes e progressão automática implantadas ao longo das últimas décadas em Santa Catarina, pelo menos no que diz respeito à permanência dos estudantes na escola.

Em contrapartida, à medida que o estudo foi sendo ampliado, identificou-se que a permanência dos estudantes na escola não vem sendo acompanhada de uma melhora na proficiência das disciplinas avaliadas pela Prova Brasil. A proficiência dos estudantes participantes da edição 2013 mostrou-se significativamente inferior aos resultados obtidos pelos participantes da edição de 2007. Nesse caso, não é possível dizer que a permanência na escola esteja resultando em uma melhora no desempenho escolar. Essa questão aponta um novo desafio para as políticas educacionais, ou seja, conciliar o direito de permanecer na escola com o direito de não ser excluído do acesso ao conhecimento.

A constatação do paradoxo entre permanência e desempenho escolar foi fundamental para o reconhecimento de que, tanto os resultados de desempenho quanto a maior incidência dos estudantes nos quadros de fracasso escolar têm forte correlação com as variáveis raça/cor e o sexo. A produção dos indicadores apresentados ao longo do texto indica que pertencer ao grupo das meninas brancas reduz significativamente a possibilidade de estar em situação de fracasso escolar. Numa escala decrescente, os meninos brancos ocupam a segunda colocação em termos de participação nas situações de fracasso escolar, seguidos pelo grupo dos estudantes pardos e pretos.

A realidade apresentada parece não ser vista pelos gestores públicos como uma forma de desigualdade; talvez a considerem como sendo uma “desigualdade justa”, ou, quem sabe, a entendam como suportável. Afinal, nem mesmo o pioneirismo do Estado de Santa Catarina, voltado à correção das diferentes formas de desigualdade escolares, conseguiu aproximar os resultados educacionais entre os diferentes grupos de estudantes. Tudo indica que a aspiração à igualdade que se pretende não leva em conta fatores que estão para além da promoção do acesso aos bancos escolares.

Com base nos resultados obtidos, é possível afirmar que sexo e raça/cor ainda são marcadores sociais que impactam no percurso escolar dos grupos de estudantes considerados neste estudo. Constatação esta que apresenta forte correlação com o processo histórico, haja vista que as diferentes desigualdades apresentadas pelos grupos de estudantes estabelecem uma linearidade com a diferença no nível de escolaridade dos pais, mães e responsáveis.

Se aceitarmos a realidade como está colocada, estaremos negando distintos fatores cuja influência se estende a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes. O *habitat*, o tipo de vida cotidiana, a eles associados, as condições socioeconômicas, o nível de capital social e cultural das pessoas com quem eles estabelecem relações duráveis, o poder de posse da família, a relação da família com a vida escolar, entre outras são variáveis que podem impactar no sentimento de pertença à escola, no desempenho escolar e, conseqüentemente, produzir perspectiva de futuro escolar distinta.

As evidências indicam que a democratização do acesso não é mais suficiente. Faz-se necessário, portanto, construir uma democratização pelas finalidades e pelo funcionamento, em que a proposta de igualdade não anule as variações individuais, tampouco o encontro do mérito e da igualdade não extinga as aptidões de cada estudante. Conforme pode ser observado, não basta democratizar, é preciso desenvolver metas para a construção de uma escola justa, onde a igualdade meritocrática das oportunidades não se limite à hierarquização dos estudantes unicamente em função do mérito. Espera-se que a igualdade de oportunidade elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras que marcam o percurso escolar dos estudantes.

Não temos a pretensão de negar que houve progresso na compreensão dos complexos processos de (re) produção das desigualdades escolares ao longo das últimas décadas. Contudo, a produção das desigualdades permanece. Constatação que nos motiva a produzir o seguinte questionamento: será que os avanços, a profundidade das análises produzidas e acumuladas nos núcleos de pesquisa e de pós-graduação têm sido levados em conta nas formulações e implantação das novas políticas educacionais? A realidade alcançada com a produção deste estudo permite inferir que ainda tem sobressaído o paternalismo político de resultados, que

privilegia apenas as avaliações oficiais de caráter generalizante e impressionista, cuja finalidade é produzir indicadores que expressem uma boa imagem da realidade educacional, referentes a cada Estado e ao contexto nacional que muitas vezes não corresponde a realidade.

É de se refletir, igualmente, a necessidade da retomada da centralidade entre educação e sociedade que inicialmente fecundou as políticas de universalização do acesso à escola básica, as políticas educacionais e suas análises. Um objetivo que ganhou outros contornos a partir do momento em que àqueles que, até então, ficavam a margem da escola, passaram a ter acesso aos bancos escolares. Parece paradoxal, mas à medida em que os mais “desiguais” chegaram à escola, evidenciando as brutais desigualdades que os segrega no meio social, mais seletivo o sistema de ensino se tornou; passando a produzir novas formas de exclusão.

Neste sentido, faz-se necessário retomar a reflexão entre educação e as diferentes desigualdades escolares produzidas no interior dos sistemas de ensino, haja vista que esta foi um dos objetivos norteadores do pensamento educacional que impulsionou à promoção do acesso a escola para todos. Um objetivo que gradativamente foi sendo soterrada nos escombros de um projeto educacional que visa apenas um padrão mínimo de qualidade, cujos princípios estão alicerçados num modelo de gestão e avaliação que visam somente bons resultados para alguns.

Cabe salientar, também, que grande parte das chances das crianças e dos jovens de meios desfavorecidos está depositada na escola e que a escolarização possivelmente é, para eles, a única possibilidade de promoção social e de conquista de uma cidadania plena. Por essa razão, vale lutar para que a escola possa se tornar um espaço de eliminação das desigualdades e de luta por justiça social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa e SOARES José Francisco. AS PESQUISAS SOBRE O EFEITO DAS ESCOLAS: contribuições metodológicas. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>> Acesso em: maio de 2015.

ALVES, M. T. G. Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O efeito da escola básica brasileira. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, p. 379-406, set.-dez. 2008^a.

ANALFABETISMO, Mapa, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/resultado.asp>>. Acesso em: 10 out. 2014.

ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do Saeb/2001. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.23, no.1, p.33-41, jan./mar. 2007.

ARROYO, Mario. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: Abramovay, A. E Moll, J. (orgs.) Para Além do Fracasso Escolar. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) Censos Demográficos. Brasília: IBGE.

BRASIL. Constituição (1998). Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7798030/Constituicao-Brasileira-de-1988>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BARBETTA, Pedro Alberto. Estatística Aplicada a Ciências Sociais. 8. ed. ver. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

BECKER, H. S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec. 1997.

BERNADETTE, Gatti. Grupo de Medidas e Avaliações Educacionais. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

BIANCHINI, Solange e CARLOS, João. Fracasso escolar numa perspectiva histórica. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: 13 agos. 2014

BOBBIO, N. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução Daniele Kern; Guilherme J. f. 2.ed.rev. 1.reimp. – Porto Alegre, Rs: Zouk, 2013.

BOURDIEU, P. (dir.). A Miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre, Notas provisórias. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: A economia das trocas simbólicas. Trad. Sérgio Micele. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Entrevistado por Maria Andréa de Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Antônio Joaquim Severino, 2008.

BRYMAN, A. The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? The British Journal of Sociology, v. 35, n. 1. p. 75 – 92, 1984.

CARNEIRO, Moaci Alves. O nó do ensino médio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes. CATANI, Denice Bárbara. PEREIRA, Gilson R. de M. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação, nº 17, 2000. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/arquivos/teorias_conceitos.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

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

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

COLVARA, G. A. *As escolas, os muros e a rua: a violência nas escolas públicas catarinenses na percepção dos diretores*. Florianópolis: UFSC, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso.

BARBOSA, Maria Eugénia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. *A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série*. In: FRANCO, C. (Ed.). Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: Art. Med, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Os herdeiros, os estudantes e a cultura*. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. – Florianópolis. Ed. UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação: Seleção, organização, introdução e notas. (Orgs.). NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. 14ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. *Discurso pedagógico e fracasso escolar*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.53, pp. 457-478. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014

DUBET, François. (2004). *O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades*. São Paulo: Cortez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

DUBET, François. *O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Rio Grande do Sul. Ed. Inijuí, 2003.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESCOLAR. Censo. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 out. 2014.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; FERNANDES, C. *Aprendendo sobre a escola eficaz: evidências do Saeb 1999*. Brasília: Inep/ MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.dmi.ubi.pt/~meferrao/ INEP.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

FLETCHER, P. *À procura do ensino eficaz*. Relatório de Pesquisa. PNUD/MEC/Saeb, 1997.

FRANCO, C. et al. *O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001*. In: Estudos em Avaliação Educacional. n. 28. jul/dez. 2013.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALVERNANZ, Â.; et al. *Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares"*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr.-jun. 2007

FORGIARINI. Solange Aparecida Bianchini e SILVA. João Carlos da. *Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica*. Novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para Discussão nº 807).

JESUS, Maria Gomes de. *Distorção idade série no ensino fundamental menor*. 2011. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24782:distorcao-idade-serio-no-ensino-fundamental-menor&catid=260:266&Itemid=21>. Acesso em: 20 set. 2013.

KOCH, Zenir Maria; HANFF; Beatriz B. C.; LEMOS; Grayce. *A Reprovação Escolar: Um desafio para as políticas educacionais*–Sc. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos.../469.pdf>. Acesso em: 20 abril 2013.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 7 ed. São Paulo:Perspectiva, 2003. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. Disponível em: <http://gabrieltorres.xpg.uol.com.br/puc/estrutura_rev_cientificas.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares- as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LANGOUËT, Gabriel. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. *Perspectiva*. Florianópolis, p. 85-106, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10260>>. Acesso em: 13 Jul. 2015.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Fracasso escolar: reflexões sobre suas repercussões na vida do estudante. *Revista Nuance: estudos sobre educação*, vol.5. UNESP, 2009. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/101>>. Acesso em: 20 out. 2014.

LUCK, Heloisa. *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. 19ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MELO, Marisol Vieira. *Três décadas de pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações*. 2006. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MILLS, C. Wrigth. *A imaginação sociológica*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MORAN, José Manuel *et al.* *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORENO, Eduardo. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/situacao-educacional-dos-jovens-brasileiros-na-faixa-etaria-de-15-a-17-anos>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

NETTO, Tadeu Pera Netto. *Práticas dos professores de Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. Campinas, SP: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Educação & Sociedade, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

THIN, Daniel. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. Tradução Anna Carolina da Matta Machado. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

PETITAT, André. *Produção da escola; produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PNUD. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/home/>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

PINTO, Marília Carvalho de. *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça, 2003*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

PINTO. Marília Carvalho de. *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*. Educação e Sociedade. v.22. N.77. Campinas. Dez.2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. *Estatísticas Educacionais como um sistema de uma razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais*. Educ.Soc., Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001

QUEIROS, Vera Lucas de e FREITAS, Patrícia Andréa de Araújo. *Concepções de letramento que respaldam as avaliações Saeb e Prova Brasil*. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13203/1/2013_PatriciaAndreaAraujoQueiroz.pdf>. Acesso em: 13 agos. 2014

RIETHER, M. M.; RAUTER, R. *A metodologia de amostragem do Saeb*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000.

RIBEIRO, S. C. *A pedagogia da repetência*. Tecnologia Educacional, São Paulo, v. 19, n. 97, p. 134-20, nov./dez.1990.

RODRIGUES, C. G.; RIOS-NETO, E. L. G.; PINTO, C. C. de X. *Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico*

ROSE, N. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridg, MA: Cambridge University Press, 1999. Traduzido por Alain François, com revisão técnica de Mirian Warde.

RUIZ, F. M. *Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: complementaridade cada vez mais enriquecedora*. Administração de Empresas em Revista, Curitiba, n. 3, p. 37 – 47, 2004.

SCHNEIDER, Juliete. *A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial em Santa Catarina (1946-1969)*. Florianópolis: UFSC, 2008. 171f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SENGER, Regina Monteiro e MODESTO, Sergio Marley. *Os determinantes da educação básica no Rio Grande do Sul: uma análise com dados da Prova Brasil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69994>>. Acesso em: 13 agos. 2014.

SILVA, Luiz Carlos Marinho, VICTOR, Eline das Flores, NOVIKOFF, Cristina. *Análise do rendimento escolar de turmas do 9º ano no simulado de Matemática da Prova Brasil: um estudo exploratório na rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ*. Revista praxis. Agosto de 2011. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/06/19.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SOARES, José Francisco (Coord). *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Game/FAE/UFMG, Segrac, 2002.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. *O calcanhar metodológico da ciência política no Brasil*. Sociologia, problemas e práticas, n.º 48, 2005, pp. 27-52.

SOARES, Gláucio (2005). *O Calcanhar Metodológico da Ciência Política no Brasil*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 48: 27-52.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. *O Impacto da Infra-Estrutura Escolar na Taxa de Distorção Idade-Série das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental – 1998 a 2005*. Brasília, 2008.

Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1338.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. Nível socioeconômico, Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.

TERESA, Seabra. *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*. Sociologia, problemas e práticas, n.º 59, 2009, p. 75-106. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

TORRES, Rosa Maria. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo, 2003

VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação, currículo e saberes escolares*. Florianópolis. EDUFSC, 2011 ou 2014.

VALLE, Ione Ribeiro & RUSCHEL, Elizete (2008). *A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)*. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), p. 179-206. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a08.pdf>>. Acesso em 20/08/2012>. Acesso em: 20 agos. 2013.

VALLE, Ione Ribeiro. *Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo*. Revista Tempo e Espaços em Educação. Nº temático “Pierre Bourdieu: da sociologia à educação”. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. – Vol. 8, n.15 (jan./ abr. 2015). p.121-132.

VALLE, Ione Ribeiro (2008). *O lugar dos saberes escolares na Sociologia brasileira da educação*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, p.94-108, Jan/Jun 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/valle.pdf>>. Acesso em: 20 agos. 2013.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. *Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação*. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/.../1305>. Acesso em: 21 abril 2014.

VIANA, M.J.B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANEXOS

Anexo 1

 Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA	Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013 QUESTIONÁRIO DO ALUNO	9.º ANO (8.ª SÉRIE) ENSINO FUNDAMENTAL PROVA BRASIL E ANEB
--	---	--

1. Qual é o seu sexo? A Masculino. B Feminino.

2. Como você se considera?

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> A Branco(a). | <input type="radio"/> D Amarelo(a). |
| <input type="radio"/> B Pardo(a). | <input type="radio"/> E Indígena. |
| <input type="radio"/> C Preto(a). | <input type="radio"/> F Não Sei. |

3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?

- | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> A Janeiro. | <input type="radio"/> E Maio. | <input type="radio"/> I Setembro. |
| <input type="radio"/> B Fevereiro. | <input type="radio"/> F Junho. | <input type="radio"/> J Outubro. |
| <input type="radio"/> C Março. | <input type="radio"/> G Julho. | <input type="radio"/> K Novembro. |
| <input type="radio"/> D Abril. | <input type="radio"/> H Agosto. | <input type="radio"/> L Dezembro. |

4. Em que ano você nasceu?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> A 2001 ou depois. | <input type="radio"/> E 1997. |
| <input type="radio"/> B 2000. | <input type="radio"/> F 1996. |
| <input type="radio"/> C 1999. | <input type="radio"/> G 1995. |
| <input type="radio"/> D 1998. | <input type="radio"/> H 1994 ou antes. |

5. Na sua casa tem televisão em cores?

- | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> A Não tem. | <input type="radio"/> C Sim, duas. | <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. |
| <input type="radio"/> B Sim, uma. | <input type="radio"/> D Sim, três. | |

6. Na sua casa tem aparelho de rádio?

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> A Não tem. | <input type="radio"/> C Sim, dois. | <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. |
| <input type="radio"/> B Sim, um. | <input type="radio"/> D Sim, três. | |

7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> A Não tem. | <input type="radio"/> C Sim, dois. | <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. |
| <input type="radio"/> B Sim, um. | <input type="radio"/> D Sim, três. | |

8. Na sua casa tem geladeira?

- | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> A Não tem. | <input type="radio"/> C Sim, duas. | <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. |
| <input type="radio"/> B Sim, uma. | <input type="radio"/> D Sim, três. | |

9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> A Não tem. | <input type="radio"/> C Sim, dois. | <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. |
| <input type="radio"/> B Sim, um. | <input type="radio"/> D Sim, três. | |

10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> A Não tem. | <input type="radio"/> C Sim, dois. | <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. |
| <input type="radio"/> B Sim, um. | <input type="radio"/> D Sim, três. | |

11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?

- (A) Não tem. (C) Sim, duas. (E) Sim, quatro ou mais.
 (B) Sim, uma. (D) Sim, três.

12. Na sua casa tem carro?

- (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
 (B) Sim, um. (D) Sim, três.

13. Na sua casa tem computador?

- (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
 (B) Sim, um. (D) Sim, três.

14. Na sua casa tem banheiro?

- (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
 (B) Sim, um. (D) Sim, três.

15. Na sua casa tem quartos para dormir?

- (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
 (B) Sim, um. (D) Sim, três.

16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

- (A) Uma, pois moro sozinho(a).
 (B) Duas.
 (C) Três.
 (D) Quatro.
 (E) Cinco.
 (F) Seis pessoas ou mais.

17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?

- (A) Não.
 (B) Sim, um(a) empregado(a).
 (C) Sim, dois(duas) empregados(as).
 (D) Sim, três empregados(as).
 (E) Sim, quatro ou mais empregados(as).

18. Você mora com sua mãe?

- (A) Sim.
 (B) Não.
 (C) Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.

19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

- (A) Nunca estudou.
 (B) Não completou a 4.^a série/5.^o ano.
 (C) Completou a 4.^a série/5.^o ano, mas não completou a 8.^a série/9.^o ano.
 (D) Completou a 8.^a série/9.^o ano, mas não completou o Ensino Médio.
 (E) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 (F) Completou a Faculdade.
 (G) Não sei.

20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?
 (A) Sim. (B) Não.
21. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?
 (A) Sim. (B) Não.
22. Você mora com seu pai?
 (A) Sim.
 (B) Não.
 (C) Não, mas moro com outro homem responsável por mim.
23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
 (A) Nunca estudou.
 (B) Não completou a 4.ª série/5.º ano.
 (C) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.
 (D) Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.
 (E) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 (F) Completou a Faculdade.
 (G) Não sei.
24. Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever? (A) Sim. (B) Não.
25. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo? (A) Sim. (B) Não.
26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?
 (A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.
 (B) De vez em quando.
27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? (A) Sim. (B) Não.
28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?
 (A) Sim. (B) Não.
29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? (A) Sim. (B) Não.
30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar às aulas?
 (A) Sim. (B) Não.
31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?
 (A) Sim. (B) Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Livros em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Livros de literatura.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
36. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
37. Revistas de comportamento, celebridades, esportes ou TV.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
38. Notícias na <i>internet</i> (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

39. Com qual frequência você costuma ir à biblioteca?

A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

40. Com qual frequência você costuma ir ao cinema?

A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

41. Com qual frequência você costuma ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música)?

A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

42. Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?

A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

43. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na *internet* ou jogando jogos eletrônicos?

A Menos de 1 hora.

D Mais de 3 horas.

B Entre 1 e 2 horas.

E Não vejo TV, não navego na *internet* e não jogo jogos eletrônicos.

C Mais de 2 horas, até 3 horas.

44. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?

A Menos de 1 hora.

D Mais de 3 horas.

B Entre 1 e 2 horas.

E Não faço trabalhos domésticos.

C Mais de 2 horas, até 3 horas.

45. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?

A Sim. B Não.

46. Quando você entrou na escola?

A Na creche (0 a 3 anos).

C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).

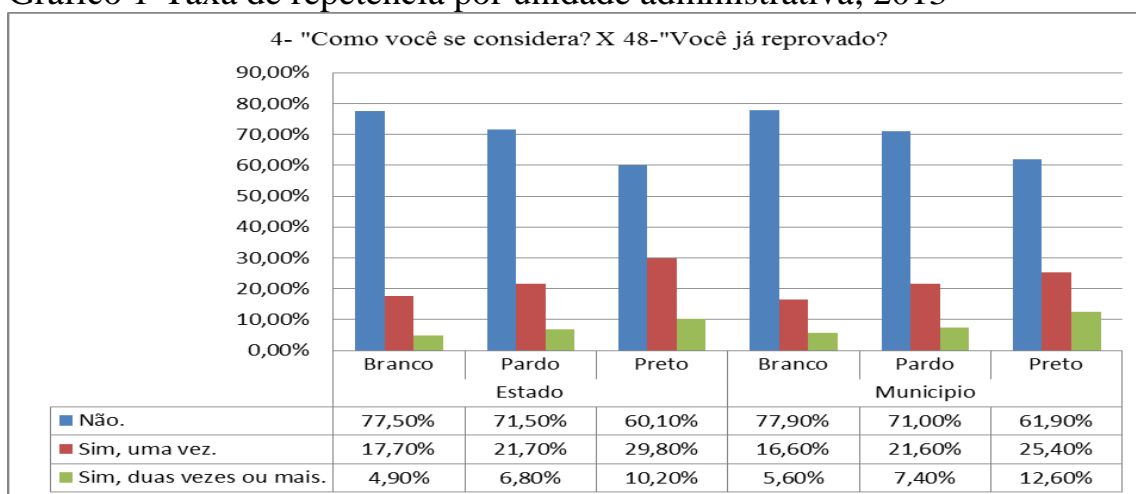
B Na pré-escola (4 a 5 anos).

D Depois da primeira série.

47. A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?
- (A) Somente em escola pública.
 (B) Somente em escola particular.
 (C) Em escola pública e em escola particular.
48. Você já foi reprovado?
- (A) Não. (B) Sim, uma vez. (C) Sim, duas vezes ou mais.
49. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
- (A) Não. (B) Sim, uma vez. (C) Sim, duas vezes ou mais.
50. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? (A) Sim. (B) Não.
51. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?
- (A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.
 (B) De vez em quando. (D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.
-
52. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?
- (A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.
 (B) De vez em quando. (D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.
53. Você gosta de estudar Matemática? (A) Sim. (B) Não.
54. Você faz o dever de casa de Matemática?
- (A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.
 (B) De vez em quando. (D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.
55. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?
- (A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.
 (B) De vez em quando. (D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.
56. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?
- (A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.
 (B) De vez em quando. (D) A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.
57. Quando você terminar o 9.º ano(8.ª série) você pretende:
- (A) Somente continuar estudando. (C) Continuar estudando e trabalhar.
 (B) Somente trabalhar. (D) Ainda não sei.

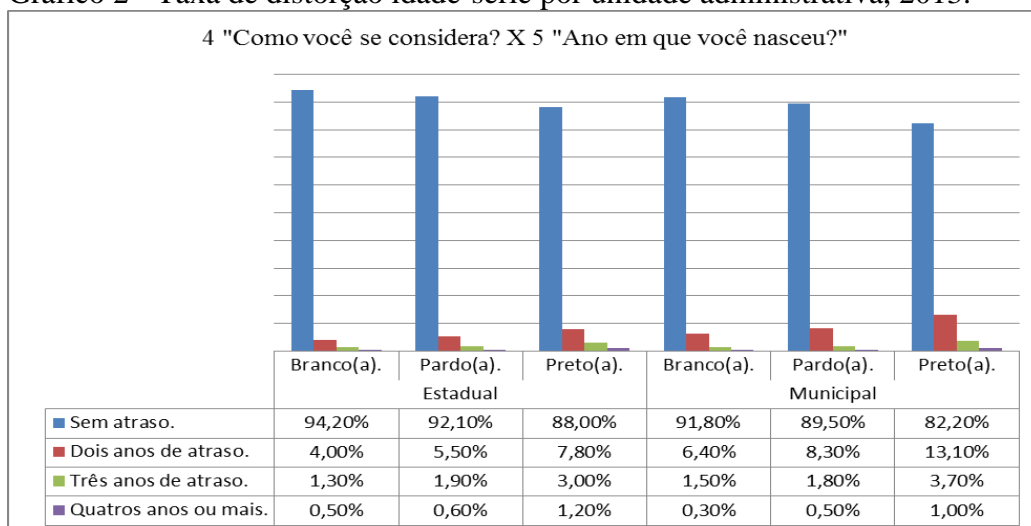
Anexo 2

Gráfico 1-Taxa de repetência por unidade administrativa, 2013



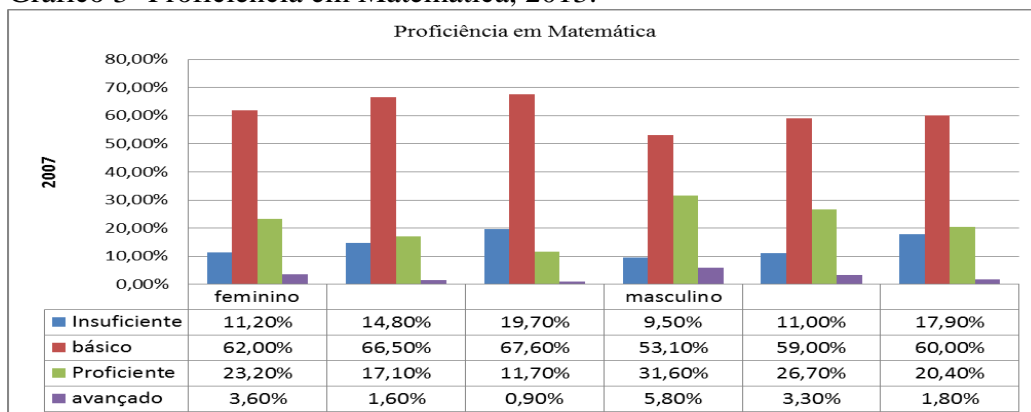
Fonte: Prova Brasil- 2013- Elaborado pelo autor.

Gráfico 2- Taxa de distorção idade-série por unidade administrativa, 2013.



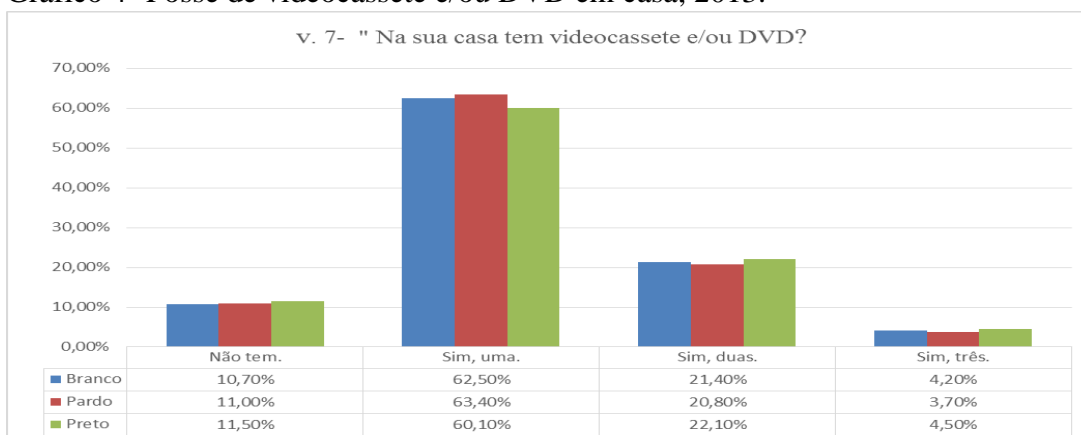
Fonte: Prova Brasil – 2013, elaborado pelo autor.

Gráfico 3- Proficiência em Matemática, 2013.



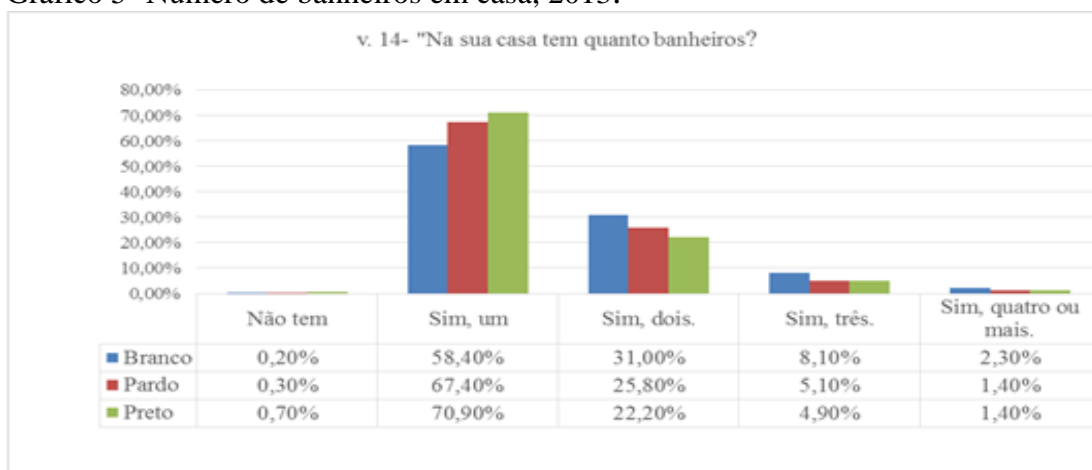
Fonte: Prova Brasil 2007- Elaborado pelo autor

Gráfico 4- Posse de videocassete e/ou DVD em casa, 2013.



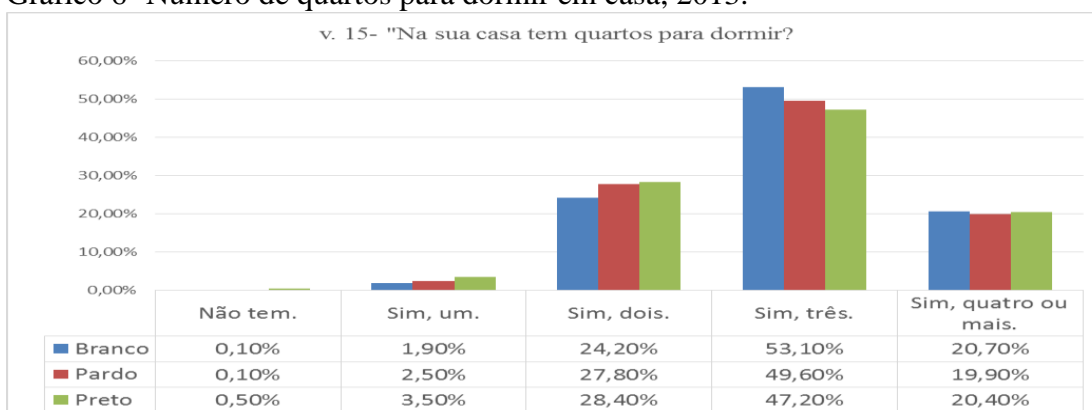
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Gráfico 5- Número de banheiros em casa, 2013.



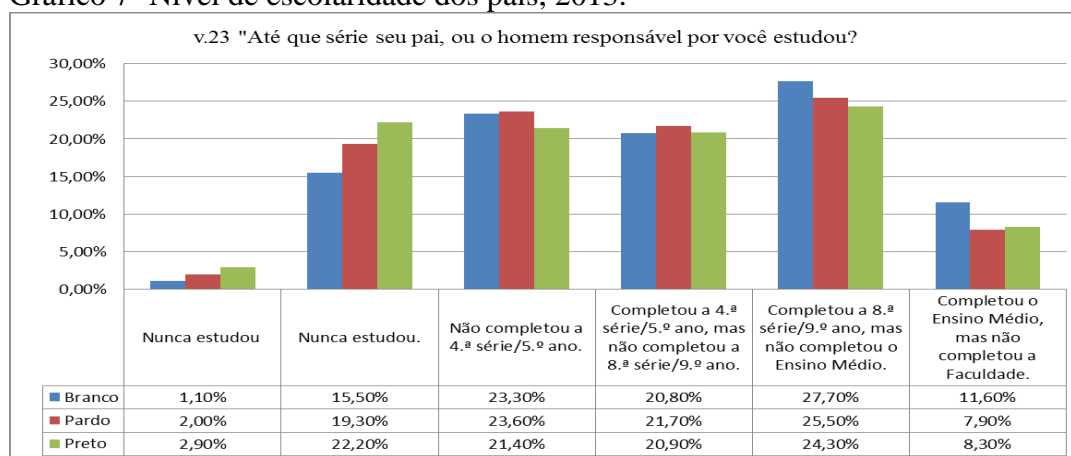
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor.

Gráfico 6- Número de quartos para dormir em casa, 2013.



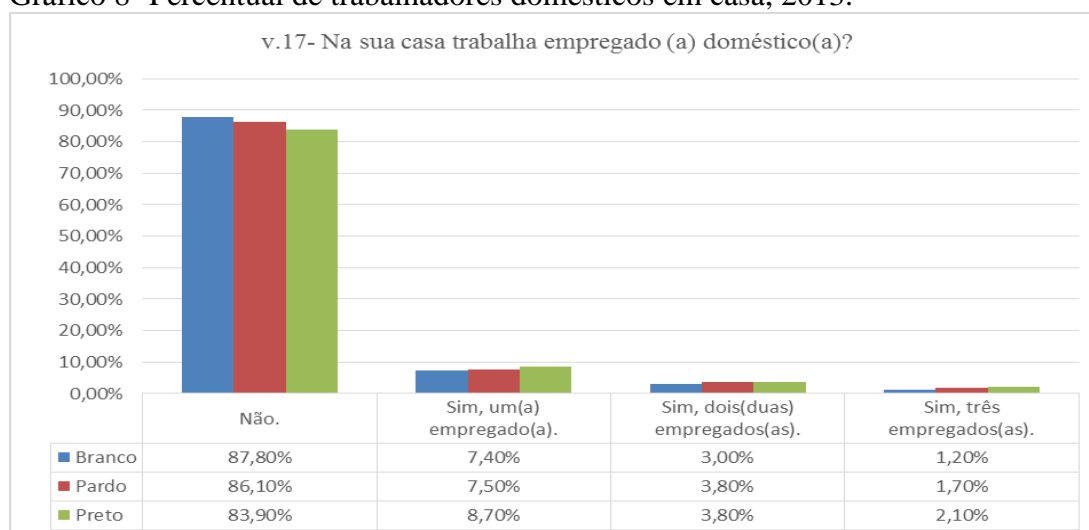
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor.

Gráfico 7- Nível de escolaridade dos pais, 2013.



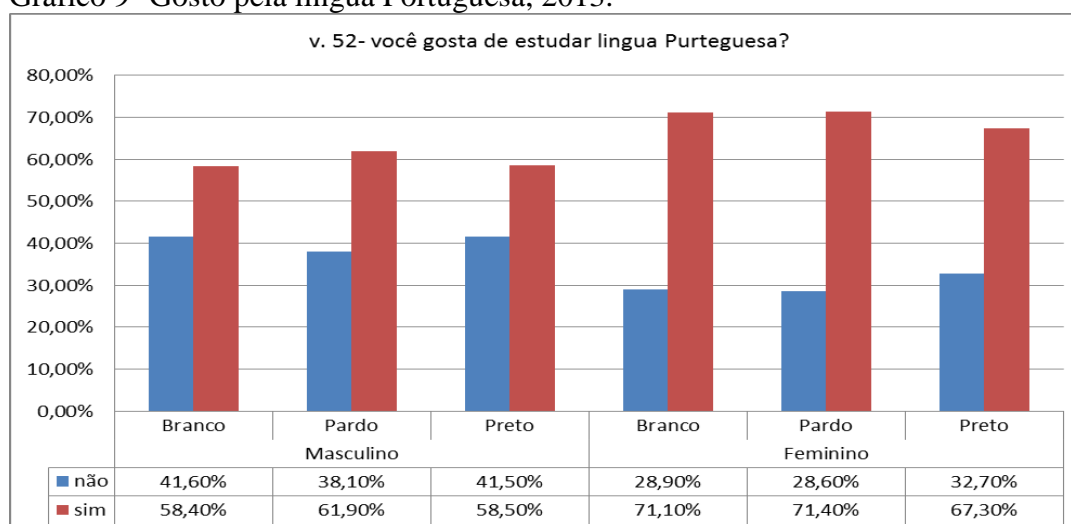
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor.

Gráfico 8- Percentual de trabalhadores domésticos em casa, 2013.



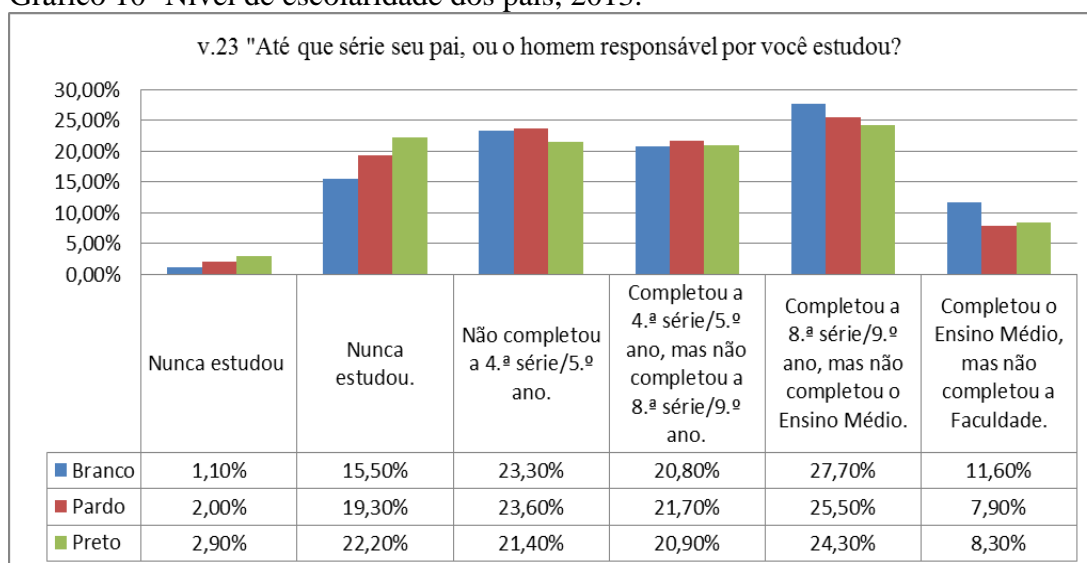
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Gráfico 9- Gosto pela língua Portuguesa, 2013.



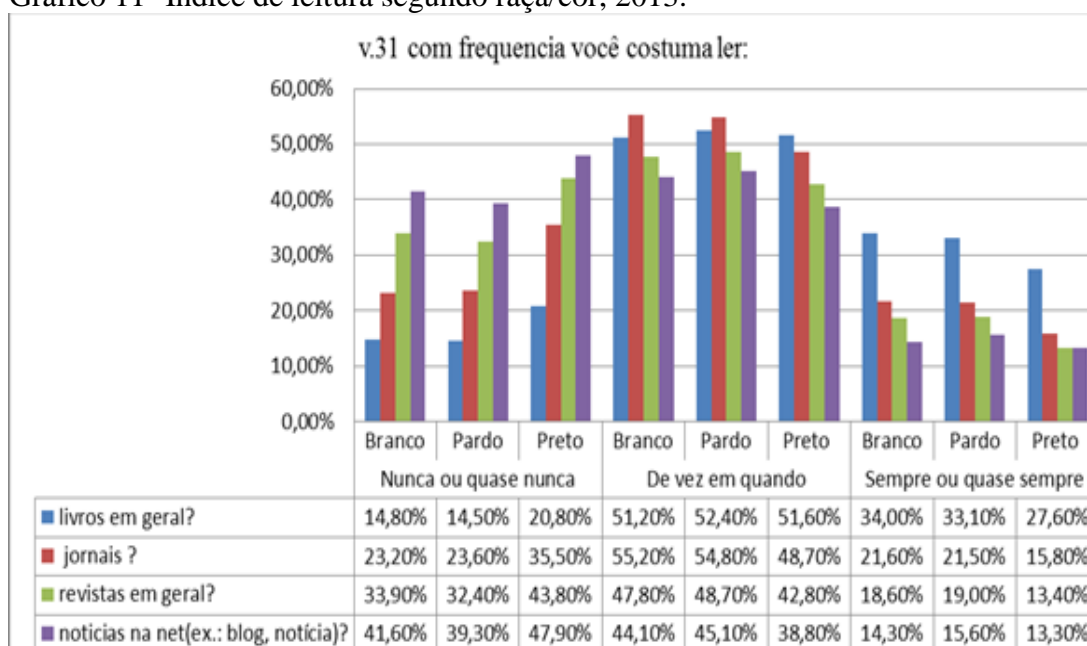
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor.

Gráfico 10- Nível de escolaridade dos pais, 2013.



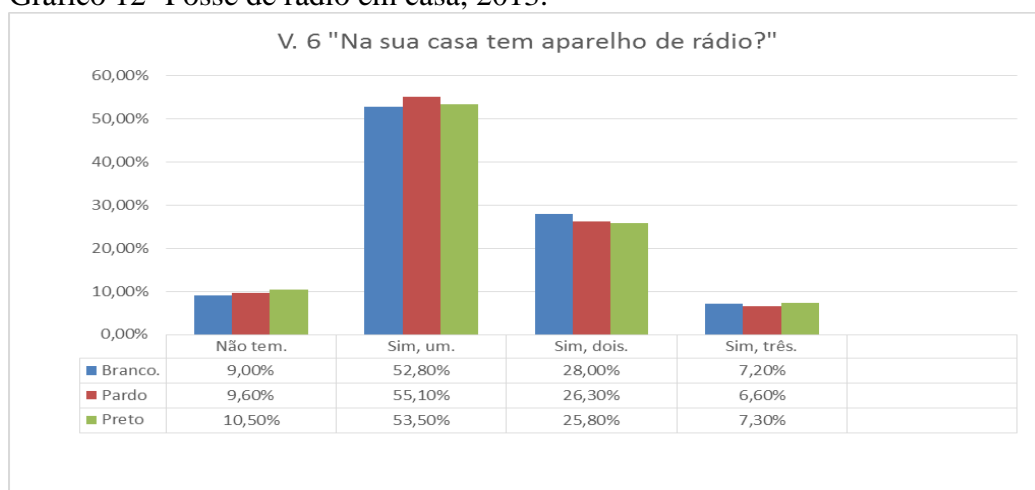
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Gráfico 11- Índice de leitura segundo raça/cor, 2013.



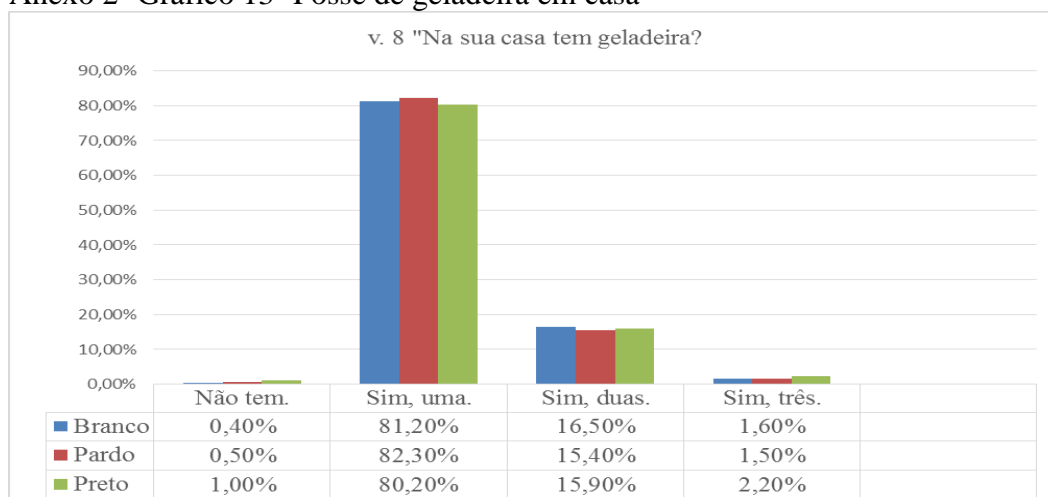
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Gráfico 12- Posse de rádio em casa, 2013.



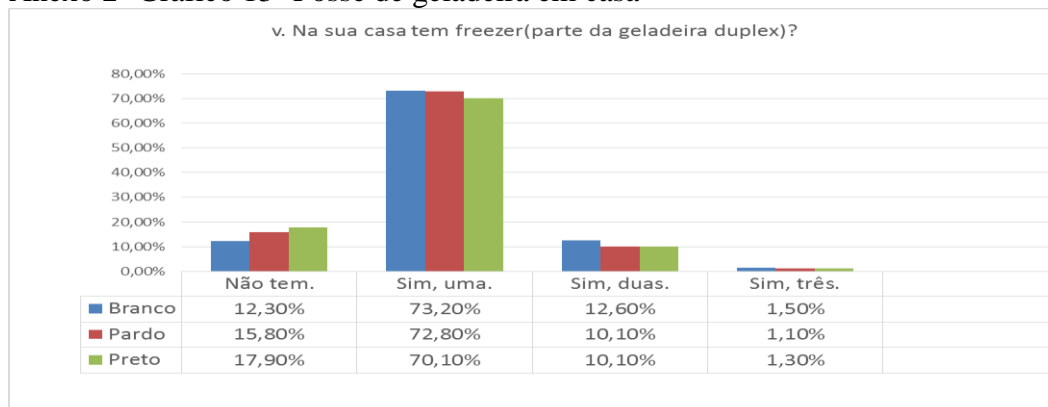
Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Anexo 2- Gráfico 13- Posse de geladeira em casa



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Anexo 2- Gráfico 13- Posse de geladeira em casa



Fonte: Prova Brasil 2013- Elaborado pelo autor

Anexo 3-
Quadro 1- Variáveis de nível municipal

Unidade federativa	IDEB	População geral em cada município	População com idade entre 10 14 anos	Número de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família por município	Valor repassado pelo programa Bolsa Família por município	Mães chefes de família sem Ensino Fundamental por município	Crianças em domicílio em que ninguém tem Ensino fundamental completo por município
Abdon Batista	5,1	2.653	2,37	169	90.180	3,54	35,65
Abelardo Luz	3,5	17.100	5,65	1639	1.058.509	21,35	39,27
Agrolândia	4,9	9.323	5,19	130	80.720	13,92	31,4
Água Doce	5,2	6.961	4,02	116	77.808	23,81	36,7
Águas de Chapecó	4,5	6.110	4,63	225	129.584	15,75	46,38
Águas Frias	4,6	2.424	3,71	39	19.725	13,08	36,46
Alfredo Wagner	4,6	9.410	2,37	646	433.371	24,48	49,95
Alto Bela Vista	5,1	2.005	2,49	38	18.294	10,41	21,96
Anchieta	5,0	6.380	3,13	247	124.156	13,37	40,63
Angelina	-	5.250	1,71	143	74.588	13,47	42,56
Anita Garibaldi	5,7	8.623	4,43	660	442.764	10,8	36,87
Anitápolis	4,2	7.458	2,75	92	55.881	35,99	51,61
Apiúna	4,6	9.600	3,86	126	83.598	13,37	41,27
Arabutã	5,7	4.193	2,12	58	30.149	21,89	29,52
Araquari	3,7	24.810	9,58	615	402.348	18,42	25,02

Araranguá	5,2	61.310	7	1379	821.804	17,48	23,49
Armazém	4,3	7.753	5,47	127	83.606	9,68	22,84
Arroio Trinta	3,8	3.502	5,14	56	31.353	12,48	21
Arvoredo	4,3	2.260	1,99	52	24.763	5,52	28,67
Atalanta	4,8	3.300	3,27	60	44.731	13,87	27,87
Aurora	5,0	5.549	2,96	43	23.906	7,77	42,44
Balneário Arroio	4,6	9.586	7,81	478	334.097	9,3	24,35
Balneário Comburui	5,1	108.089	6,94	342	199.459	9,67	14,42
Balneário Barra do Sul	4,3	8.430	8,28	342	260.248	14,13	27,91
Balneário Gaivota	4,7	8.234	6,7	336	190.358	15,33	34,19
Barra Bonita	4,6	1.878	0,8	79	46.206	5,15	38,99
Barra Velha	3,5	22.386	8,9	360	229.572	20,69	25,77
Bela Vista do Toldo	4,5	6.004	1,23	557	319.663	9,77	38,09
Belmonte	3,9	2.635	4,25	92	51.277	15,86	35,94
Biguaçu	5,0	58.206	8,26	1350	1.033.754	16,04	22,34
Blumenau	5,1	309.011	7,16	3004	2.107.210	14,12	17,36
Bombinhas	5,0	14.293	8,54	255	155.350	14,45	19,84
Bom Jardim da Serra	4,3	4.395	5,62	241	159.184	12,51	45,3
Bom Jesus	5,3	2.526	5,46	162	112.953	10,54	26,96
Bom Retiro	4,4	8.942	7,18	551	387.145	17,4	45,33
Braço do Norte	3,7	29.018	7,31	415	275.363	13,3	19,82
Braço do Trombudo	4,6	3.457	3,47	5	4.720	13,7	12,25
Brunópolis	5,1	2.850	2,04	229	121.567	35,84	44,07
Brusque	4,6	105.503	6,94	1541	988.324	13,84	22,57

Caçador	4,1	70.762	8,68	1773	1.019.570	16,1	33,67
Caibi	4,9	6.219	4,78	258	189.752	8,61	36,39
Calmon	3,6	3.387	8,95	333	216.423	37,28	48,24
Comburiau	5,1	62.361	9,48	1347	946.892	21,03	27,42
Capão Alto	3,9	2.753	3,41	103	60.801	13,27	39,81
Campo Alegre	4,1	11.748	5,57	304	183.289	16,03	34
Campo Belo do Sul	4,0	7.483	6	611	327.864	31,57	38,05
Campo Erê	4,9	9.370	6,09	622	412.064	25,94	44,41
Campos Novos	4,2	32.824	7,47	653	357.081	16,35	30,73
Canelinha	4,4	10.603	5,63	760	681.713	30,79	42,12
Canoinhas	4,1	52.765	6,65	1541	888.454	17,97	25,38
Capinzal	4,5	20.769	6,98	131	72.804	12,83	26,5
Capivari de Baixo	4,7	21.674	7,36	338	196.121	14,59	17,76
Chapadão do Lageado	4,9	2.762	1,63	129	65.821	15,24	32,74
Chapecó	4,3	183.530	7,6	3964	2.326.478	8,88	24,37
Cocal do Sul	4,7	15.159	6,58	340	231.341	12,26	12,71
Concórdia	4,7	68.621	6	984	624.577	10,79	15,85
Coronel Freitas	4,9	10.213	4,61	248	132.989	14,05	28,53
Coronel Martins	5,1	2.458	2,24	176	98.439	7,37	27,69
Correia Pinto	4,1	14.785	8,04	976	564.479	17,76	32,41
Cunha Porã	4,1	10.613	4,7	260	163.265	12,82	17,53
Cunhataí	4,5	1.882	2,34	23	12.906	4,53	19,66
Descanso	4,4	8.634	4,03	187	105.713	22,54	30,09
Dionísio Cerqueira	3,8	14.811	7,14	732	407.100	4,76	28,4

Doutor Pedrinho	4,3	3.018	4,72	11	7.722	4,23	34,01
Entre Rios	5,0	2.050	3,08	492	350.722	19,49	33,17
Erval Velho	4,1	4.352	5,06	188	153.082	17,76	30,95
Faxinal dos Guedes	5,0	10.661	6,54	289	174.366	12,09	30,43
Flor do Sertão	5,0	1.588	1,32	82	44.957	11,86	19,31
Florianópolis	5,3	421.240	6,46	5602	2.986.356	8,38	34,56
Formosa do Sul	4,6	22.548	7,49	424	294.048	8,53	12,2
Forquilha	4,8	34.553	8,72	1036	776.498	12,53	38,64
Fraiburgo	4,3	2.474	3,48	174	91.300	17,13	24,07
Garopaba	4,0	18.138	6,9	688	385.926	7,43	44,96
Garúva	4,1	14.761	8,18	518	380.472	11,14	22,55
Gaspar	4,5	57.981	6,69	868	487.942	31,1	24,57
Governador Celso Ramos	5,0	12.999	7,49	347	243.464	15,91	22,36
Grão Pará	4,5	6.223	4,45	88	53.118	10,52	25,56
Gravatal	3,2	10.635	3,24	209	134.714	11,13	26,41
Guabiruba	4,5	18.430	7,36	316	187.018	10,23	19,54
Guaraciaba	4,8	10.498	3,93	163	89.607	19,23	26,76
Guaramirim	4,5	35.172	6,95	432	233.010	13,79	30,61
Guarujá do Sul	5,2	4.908	3,87	123	83.001	18,43	25,19
Guatambu	4,7	4.679	3,4	131	72.681	15,9	40,99
Herval D'Oeste	5,4	21.239	7,35	419	240.505	8,83	31,45
Ibiam	3,8	1.945	3,34	71	45.356	16,25	26,37
Ibicaré	3,5	3.373	3,65	91	51.335	8,38	32,95
Ibirama	5,7	17.330	7,11	208	153.054	13,02	40,42
Içara	4,5	58.833	7,82	1002	591.491	21,17	29,59

Ilhota	4,6	12.355	5,97	215	142.084	13,87	22,47
Imaruí	4,4	11.672	3,05	891	570.540	22,56	28,31
Imbuia	4,1	5.707	3,85	398	292.443	10,59	18,81
Indaial	4,3	54.854	7,96	472	328.739	12,17	37,69
Iomerê	4,5	2.739	2,19	15	12.392	21,39	20,69
Iporã do Oeste	5,4	8.409	3,67	59	37.486	7,57	26,65
Ipuaçú	5,4	6.798	1,59	602	400.457	6,04	26,43
Ipumirim	5,9	7.220	3,24	111	64.060	57,47	40,98
Iraceminha	4,1	4.253	3,36	175	97.657	8,95	36,35
Irani	5,4	9.531	6,63	324	207.493	22,47	26,11
Irineópolis	5,6	10.448	3,47	645	363.999	9,02	32,21
Itá	4,7	6.426	5,34	127	66.874	32,88	44,75
Itaiópolis	4,5	20.301	5,26	795	477.716	11,43	20,97
Itajaí	5,0	183.373	7,81	2278	1.489.137	15,33	35,58
Itapema	4,7	45.797	8,54	858	548.000	13,17	17,15
Itapiranga	4,6	15.409	3,66	218	127.566	16,46	23,28
Itapoá	4,4	14.763	8,51	378	216.974	10,74	18,48
Ituporanga	5,8	22.250	5,53	370	206.261	18,94	24,55
Jaborá	4,9	4.041	2,7	116	70.857	10,69	31,28
Jacinto Machado	4,9	10.609	3,57	460	245.081	9,62	27,61
Jaguaruna	4,8	17.290	6,22	397	234.841	14,71	39,05
Jaraguá do Sul	4,8	143.123	6,92	1731	1.206.170	17,67	32,12
Jardinópolis	4,5	1.766	3,62	58	33.755	9,98	11,61
Joaçaba	5,4	27.020	6,91	425	268.258	5,02	28,11
Joinville	4,9	515.288	7,89	6458	4.089.294	10,83	16,33
José	4,6	4.721	3,05	245	203.10	9,83	12,04

Boiteux					3		
Jupiá	5,4	2.148	4,1	109	58.967	18,85	28,71
Lacerdópolis	5,3	2.199	4,18	22	10.721	11,73	35,02
Lages	4,3	156.727	8,76	6450	4.092.832	6,12	18,86
Laguna	5,6	51.562	6,5	840	469.805	14,92	22,09
Lajeado Grande	4,3	1.490	3,49	61	40.149	12,8	25,54
Laurentino	4,3	6.004	5,81	65	44.099	6,43	31,51
Lauro Muller	4,8	14.367	5,91	430	281.553	12,3	26,2
Lebon Régis	4,5	11.838	6,86	1273	862.220	11,14	20,58
Leoberto Leal	4,4	3.365	1,84	212	113.634	29,5	42,36
Lindóia do Sul	3,6	4.642	2,69	72	48.509	16,18	48,51
Lontras	4,3	10.244	5,83	161	106.227	7,16	32,8
Luiz Alves	4,8	10.438	2,49	106	67.928	15,71	33,77
Luzerna	5,3	5.600	5,66	63	31.369	35,15	40,81
Major Gercino	5,3	3.279	2,68	163	141.785	12,15	18,34
Major Vieira	5,6	7.479	4,12	288	263.593	15,44	36,26
Maracajá	4,1	6.404	6,11	173	119.139	17,96	37,58
Maravilha	4,5	22.101	6,62	386	227.333	21,57	18,73
Marema	5,0	2.203	3,5	57	35.355	14,79	23,74
Maçaranduba	4,1	14.674	4,03	147	90.108	8,79	31,17

Matos Costa	4,6	2.839	5,14	213	133.956	12,65	18,25
Meleiro	5,8	7.000	4,13	187	117.415	11,65	59,9
Modelo	4,3	4.045	6,03	120	67.170	5,39	30,18
Mondaí	5,3	10.231	4,48	69	51.932	16,06	28,8
Monte Carlo	4,2	9.312	9,87	196	110.357	10,39	26,63
Monte Castelo	4,7	8.346	6,16	562	351.764	16,47	47,11
Morro da Fumaça	4,0	16.126	7,82	566	328.620	55,54	41,92
Morro Grande	4,5	2.890	2,08	285	198.231	18,61	31,37
Navegantes	4,9	60.556	8,86	137	62.561	5,25	54,31
Nova Erechim	4,2	4.275	6,85	1009	726.020	29,44	29,76
Nova Itaberaba	4,7	4.267	3,3	87	54.906	24,18	34,52
Nova Trento	4,9	12.190	5,68	183	126.488	27,94	37,3
Nova Veneza	4,1	13.309	5,63	213	144.380	13,86	28,11
Novo Horizonte	5,0	2.750	2,36	215	149.394	25	19,1
Orleans	4,6	21.393	6,1	80	54.916	10,34	34,7
Otacílio Costa	4,9	16.337	8,61	694	420.665	12,06	29,38
Ouro	5,0	7.372	4,96	500	288.876	17,19	23,82
Ouro Verde	4,6	2.271	2,82	112	62.566	8,7	26,47
Paiol	4,9	1.763	1,7	161	97.632	9,25	39,5
Painel	4,7	2.353	3,95	91	66.148	11,76	34,92
Palhoça	5,2	137.334	8,77	2100	1.334.455	14,07	36,94
Palma Sola	4,3	7.765	6,03	454	273.647	18,82	19,99
Palmeira	4,0	2.373	4	75	37.500	24,73	37,08
Palmitos	4,4	16.020	4,69	550	316.471	24,66	42,97

Papanduva	3,8	17.928	4,83	964	575.645	11,19	31,44
Paraíso	4,3	4.080	3,36	196	127.911	28,82	37,96
Passo de Torres	4,5	6.627	7,83	401	254.031	19,32	47,81
Passos Maia	4,6	4.425	1,9	364	289.371	12,4	23,07
Paulo Lopes	4,6	6.692	6,55	216	133.804	7,86	49,23
Pedras Grandes	4,6	4.107	1,87	100	59.611	11,5	34,47
Penha	3,5	25.141	7,88	427	283.000	23,44	28,79
Peritiba	5,0	2.988	3,82	30	16.616	20,11	24,15
Petrolândia	4,1	6.131	3,03	170	83.234	13,53	30,41
Pinhalzinho	5,7	16.332	6,64	569	387.277	12,02	28,02
Pinheiro Preto	4,8	3.147	4,19	235	123.913	11,17	30,34
Planalto Alegre	4,6	2.654	3,24	71	42.621	9,58	34,89
Pomerode	4,7	27.759	5,69	76	44.356	17,02	16,88
Ponte Alta	6,1	4.894	7,81	100	58.430	15,98	43,05
Ponte Alta do Norte	5,1	3.303	10,14	148	83.768	16,31	30,56
Ponte Serrada	5,3	11.031	6,76	214	118.251	11,75	39,93
Porto Belo	4,3	16.083	7,93	659	544.369	19,92	26,9
Porto União	4,3	33.493	7,53	305	221.561	15,65	22,1
Pouso Redondo	4,6	14.810	5,1	843	494.084	18,54	34,93
Praia Grande	4,3	7.267	4,89	197	125.605	14,04	30,3
Presidente Castello Branco	4,3	1.725	2,72	443	275.646	8,88	31,75
Presidente Getúlio	4,6	14.887	5,76	30	24.598	16,48	25,65
Presidente Nereu	4,2	2.284	2,36	73	47.441	5,27	38,88
Princesa	5,1	2.758	2,94	82	62.636	6,25	27,74

Quilombo	4,2	10.248	4,7	81	48.806	15,93	31,58
Rancho Queimado	4,3	2.748	3,75	258	140.257	11,13	42,23
Rio do Campo	5,1	6.192	3,26	54	29.568	12,8	30,43
Rio do Oeste	4,5	7.090	3,91	125	72.494	23,88	31,94
Rio dos Cedros	5,3	10.284	3,25	114	72.343	14,25	31,07
Rio do Sul	5,4	61.198	7,31	138	101.150	14,98	21,74
Rio Fortuna	4,4	4.446	2,18	754	456.339	4,41	15,96
Rio Negrinho	4,8	39.846	8,75	35	20.065	15,83	25,36
Rio Rufino	4,3	2.436	2,71	962	583.268	8,73	34,82
Riqueza	4,8	4.838	3,8	158	91.085	15,29	36,55
Rodeio	4,7	10.922	5,93	202	123.345	10,75	32,43
Romelândia	4,6	5.551	3,44	78	44.664	12,97	45,62
Salete	4,1	7.370	6,24	296	195.456	21,72	20,79
Saltinho	5,8	3.961	2,83	46	34.512	9,71	46,59
Salto Veloso	4,1	4.301	7,7	210	145.818	14	22,12
Sangão	4,8	10.400	4,48	108	71.571	35,76	42,14
Santa Cecília	4,6	15.757	9,57	215	158.276	20,88	35,41
Santa Helena	5,6	2.382	2,9	864	483.382	8,21	27,51
Santa Rosa de Lima	4,3	8.054	4,23	39	25.397	7,38	15,69
Santa Rosa do Sul	4,3	8.767	1,77	326	190.080	8,57	30,82
Santa Terezinha	4,5	2.896	1,76	440	218.882	13,14	24,7
Santiago do Sul	4,8	1.465	4,16	213	115.080	3,58	39,34
Santo Amaro da Imperatriz	4,2	19.823	6,34	45	25.033	11,09	20,27
São Bento do Sul	4,5	2.677	3,1	229	126.317	16,72	16,52

São Bernardino	3,7	74.801	8,18	255	143.544	11,98	39,27
São Bonifácio	5,2	3.008	1,86	1028	603.233	6,86	29,42
São Carlos	5,0	10.291	5,02	114	54.341	31,64	50,2
São Domingos	5,1	9.491	8,09	209	122.504	11,41	29,43
São Francisco do Sul	5,2	42.520	2,37	409	314.777	6,76	25,03
São João do Oeste	3,3	6.036	7,8	1398	889.600	11,23	16,32
São João Batista	4,9	26.260	5,04	60	34.891	19,83	23,07
São João do Itaperiú	4,4	3.435	2,01	441	288.705	8,11	32,07
São Joaquim	5,4	7.002	5,72	44	23.342	12,72	33,6
São José	4,1	209.804	7,5	472	330.113	10,4	14,84
São José do Cedro	3,8	13.684	4,99	775	394.751	9,99	37,07
São José do Cerrito	4,4	9.273	2,45	3055	1.808.183	12,64	50,75
São Lourenço do Oeste	4,3	21.792	6,7	351	185.062	11,93	30,99
São Ludgero	6,4	10.993	7,82	470	234.377	12,81	20,42
São Martinho	4,3	3.209	2,77	525	294.374	9,16	34,33
São Miguel do Oeste	4,3	36.306	6,75	101	57.750	10,45	18,23
São Pedro de Alcântara	4,6	4.704	3,91	56	30.624	8,39	19,14
Saudades	3,8	9.016	4,03	70	38.475	3,85	19,32
Schroeder	5,0	15.316	7,6	691	400.174	12,27	15,46
Seara	5,5	16.936	5,34	54	33.998	10,01	21,26
Serra Alta	5,1	3.285	4,32	103	54.266	11,82	28,8
Siderópolis	4,4	12.998	6,41	118	74.016	10,41	17,35

Sombrio	4,8	26.613	6,37	234	164.429	9,99	33,49
Taió	4,5	17.260	4,47	57	32.232	10,67	22,13
Tangará	4,6	8.674	4,52	722	461.194	12,05	32,89
Tigrinhos	4,4	1.757	1,37	146	79.756	20,5	31,95
Tijucas	4,9	30.960	6,99	382	277.248	22,12	28,37
Timbé do Sul	3,9	5.308	2,39	241	139.630	8,76	34,03
Timbó	3,9	36.774	6,91	98	58.750	11,23	17,61
Timbó Grande	3,9	7.167	6,64	861	607.175	25,74	35,5
Três Barras	5,1	18.129	9,01	176	104.553	26,84	31,08
Treviso	5,3	3.527	3,83	255	162.167	12,46	21,64
Treze de Maio	3,9	6.876	4,2	817	658.030	8,46	32,24
Treze Tílias	4,2	6.341	6,12	1347	984.455	16,84	26,23
Trombudo Central	3,7	6.553	4,39	52	32.751	16,2	23,84
Tubarão	4,4	97.235	6,31	74	53.533	8,33	14,75
Tunápolis	6,3	4.633	2,24	99	64.701	4,61	27,3
Turvo	4,7	11.854	5,15	96	64.253	17,73	27,95
União do Oeste	5,3	2.910	2,92	1033	521.158	22,05	37,59
Urupema	4,6	2.482	3,95	63	44.088	10,81	44,46
Urussanga	5,0	20.223	3,94	121	68.361	7,26	20,89
Vargeão	4,5	3.532	4,05	416	246.599	12,44	40,45
Vargem	4,4	2.808	3,17	188	127.387	9,22	54,65
Vargem Bonita	4,3	4.793	6,13	229	136.527	17,23	27,61
Vidal Ramos	4,6	6.290	2,11	138	85.731	6,82	41,76
Videira	4,4	47.188	7,63	185	110.883	13,87	20,8
Vitor Meireles	4,7	5.207	2,19	241	162.081	22,15	38,99
Witmarsum	4,9	3.600	2,22	248	143.175	14,21	43,46

Xanxerê	5,0	44.128	7,58	663	394.524	15,34	21,49
Xavantina	4,7	4.142	1,74	280	194.912	10,96	29,63
Unidade federativa	Total de crianças de 6 a 14 fora da escola por município	Total de pessoas em domicílios em que ninguém tem Ensino fundamental completo por município	Total de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam e não trabalham por município	Total de pessoas com 18 anos ou mais sem Ensino fundamental completo e em ocupação informal por município	Total de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e sem Ensino fundamental completo por município	Total de pessoas com idade entre 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham	Total de mães chefes de família sem Ensino fundamental e com filho menor por município
Abdon Batista	--	36,85	17,04	44,22	19,8	38,86	49,72
Abelardo Luz	2,89	34,83	7,54	47,16	16,71	22,63	55,13
Agrolândia	2,98	29,23	1,46	35,87	5,8	18,61	52,94
Água Doce	5,55	30,54	1,24	35,09	5,67	24,93	56,58
Águas de Chapecó	2,1	40,04	8,05	40,83	19,01	26,74	45,7
Águas Frias	0,71	34,24	7,92	42,08	11,24	39,94	45,63
Alfredo Wagner	7,2	43,25	6,44	51,01	14,34	30,46	56,09
Alto Bela Vista	1,08	32,03	4,15	46,53	7,72	24,48	49,07
Anchieta	0,24	35,76	5,27	55,09	11,75	19,13	64,26
Angelina	0,74	40,31	2,16	53,57	16,58	7,93	76,51
Anita Garibaldi	3,89	35,98	8,55	48,88	15,33	22,68	57,11
Anitápolis	1,53	50,84	0,66	58,22	15,9	3,44	57,13
Apiúna	2,19	36,72	2,75	31,93	6,28	36,92	61,42
Arabutã	0,33	34,99	0,73	51,64	7,74	4,71	50,44
Araquari	3,96	24,26	5,38	30,01	7,09	37,37	42,94
Araranguá	1,62	21,58	3,98	29,56	5,6	35,19	43,56

Armazém	1,54	23,34	1,64	34	2,75	23,03	36,11
Arroio Trinta	0,7	27,35	0,92	36,52	2,55	34,19	35,39
Arvoredo	2,56	26,1	1,51	54,86	6,81	12,07	48,88
Atalanta	1,01	25,14	3,84	37,47	6,18	24,93	54,66
Aurora	0,74	37,51	1,39	49,78	6,5	11,81	67,44
Balneário Arroio	1,93	26,91	8,04	37,98	6,71	36,81	26,68
Balneário Comburiu	1,66	10,92	1,76	14,05	1,51	36,03	25,73
Balneário Barra do Sul	1,25	30,47	7,04	42,88	8,54	32,54	39,9
Balneário Gaivota	1,32	33,77	4,46	44,99	8,53	27,81	50,27
Barra Bonita	3,6	37,22	4,64	32,57	10,34	21,49	68,76
Barra Velha	3,17	25,82	5,14	35,89	7,12	31,74	42,87
Bela Vista do Toldo	1,07	33,07	11,31	45,81	18,24	25,63	66,41
Belmonte	--	31,98	7,34	37,24	10,59	20,81	57,82
Biguaçu	3,13	19,71	2,53	26,09	4,65	25,25	35,81
Blumenau	2,96	15,37	1,6	18,18	1,85	43,31	34,76
Bombinhas	0,94	19,36	5,64	27,63	2,18	48,07	33,03
Bom Jardim da Serra	2,15	37,13	11,98	45,05	18,3	35,3	56,85
Bom Jesus	2,03	27,57	12,4	39,57	11,31	43,82	61,89
Bom Retiro	3,71	39,44	7,33	37,28	17,56	30,68	49,75
Braço do Norte	1,06	18,88	2,09	26,99	3,71	34,83	31,66
Braço do Trombudo	1,07	20,96	0,43	32,43	1,87	11,45	32,2
Brunópolis	1,28	41,88	15,78	59,02	19,21	39,68	68,04
Brusque	2,02	18,1	1,2	21,07	1,86	42,29	42,87
Caçador	4,04	27,51	7,02	30,34	11,63	35,16	45,07
Caibi	1,35	33,08	3,33	45,48	9,4	19,43	64,17

Calmon	4,41	42,3	16,88	44,22	27,25	35,88	64,44
Comburui	3,41	25,13	4,13	27,13	5,8	42,68	47,73
Capão Alto	0,71	38,93	8,17	48,17	17,63	22,22	51,69
Campo Alegre	1,39	30,48	8,39	37,19	13,26	35,77	51
Campo Belo do Sul	4,31	38,22	4,77	52,56	18,12	12,4	51,86
Campo Erê	1,36	38,23	8,81	51,87	17,64	27,65	61,79
Campos Novos	2,66	27,34	7,29	34,87	11,8	35,95	41,57
Canelinha	1,51	36,2	7,75	43,4	8,65	50,11	59,7
Canoinhas	1,17	21,45	9,13	31,09	9,73	35,41	46,39
Capinzal	2,24	25,89	2,98	28,38	6,76	29,84	37,19
Capivari de Baixo	2,37	18,06	3,72	27	4,26	31,41	39,22
Chapadão do Lajeado	0,71	33,1	3,91	38,72	10,45	12,17	36,35
Chapecó	1,06	26,88	8,57	44,84	11,64	28,19	38,66
Cocal do Sul	1,18	13,89	2,12	27,27	2,76	28,48	33,84
Concórdia	1,63	17,86	2,78	27,01	3,46	34,84	26,41
Coronel Freitas	0,41	27,68	3,59	40,84	5,02	34,33	49,02
Coronel Martins	0,82	30,27	7,14	52,79	14,02	23,04	58,47
Correia Pinto	2,73	29,03	10,9	41,05	13,65	41,37	43,28
Cunha Porã	1,51	15,81	3,22	23,15	3,3	38,15	38,17
Cunhataí	0,71	24,55	1,43	35,26	2,63	19,75	26,9
Descanso	2,29	27,2	10,76	37,3	11,43	40,35	49,26
Dionísio Cerqueira	0,76	27,18	4,43	47,03	6,96	24,69	41,84
Doutor Pedrinho	1,88	32,84	0,59	26,52	6,06	5,74	41,09
Entre Rios	1,5	31,64	4,88	33,55	2,35	48,75	54,39

Erval Velho	2,05	28,45	4,3	42,14	6,2	21,17	46,24
Faxinal dos Guedes	2,6	33,47	1,33	44,73	6,94	11,24	40,57
Flor do Sertão	2,61	19,33	2,97	26,38	5,19	24,57	46,39
Florianópolis	1,03	35,68	0,65	50,66	10,11	3	42,61
Formosa do Sul	1,63	9	2,6	12,5	2	36,06	23,19
Forquilha	0,94	33,88	6,14	39,81	9,99	32,3	71,93
Fraiburgo	1,74	23,42	2,35	29,72	3,72	31,49	51,02
Garopaba	2,02	39,15	5,96	46,54	15,65	26,59	55,58
Garuva	0,41	23,07	3,2	32,61	5,21	23,84	38,54
Gaspar	2,03	22,85	5,19	33,66	8,68	31,18	52,26
Governador Celso Ramos	2,72	20,05	1,49	26,33	1,66	42,69	39,56
Grão Pará	2,11	25,81	3,4	33,28	6,52	24,45	32,1
Gravatal	1,8	25,95	2,99	40,73	4,19	31,68	49,72
Guabiruba	1,98	22,83	5,36	34,11	3,95	51,06	39,3
Guaraciaba	2,42	24,64	2,23	31,14	2,16	60,25	62,82
Guaramirim	0,63	28,26	1,92	47,43	6,48	15,77	52,88
Guarujá do Sul	3,28	24,36	4,07	27,99	3,29	50,25	44,66
Guatambu	1,84	36,8	3,87	45,19	8	39,18	43,61
Herval D'Oeste	1,16	29,84	4,26	35,91	9,94	22,99	47,29
Ibiam	2,58	23,65	4,02	29,14	6,6	32,99	37,55
Ibicaré	--	32,68	3,53	45,01	7,22	19,2	44,91
Ibirama	1,69	36,72	4,35	45,18	11,18	23,84	50,6
Içara	1,15	28,36	1,39	31,09	2,74	24,65	55,25
Ilhota	3,59	23,21	3,36	32,98	4,28	39,01	41,49
Imaruí	2,95	28,75	1,63	31,87	3	28,78	52,71
Imbuia	0,86	18,84	5,55	31,7	5,3	33,02	33,91

Indaial	0,28	36,8	2,55	46,5	11,55	11,57	51,82
Iomerê	1,88	18,49	1,36	22,24	2,64	46,07	45
Iporã do Oeste	0,48	30,6	1,67	45,29	7,49	9,12	26,33
Ipuaçu	1,12	26,12	3,03	40,89	4,17	23,56	41,7
Ipumirim	4,31	38,23	20,01	43,94	22,37	39,87	62,93
Iraceminha	0,33	32,6	1,69	34,03	6,19	19,59	56,59
Irani	1,04	27,32	5,21	34,24	7,93	25,34	58,13
Irineópolis	2,12	33,14	9,72	49,14	11,11	38,73	60,08
Itá	2,5	38,88	8,08	50,07	17,3	31,85	55,94
Itaiópolis	1,54	23,48	2,89	29,74	5,39	29,62	34,32
Itajaí	2,7	31,25	10,2	42,76	11,96	35,35	48,78
Itapema	2,07	15,35	3,51	22,03	3,19	39,67	34,78
Itapiranga	2,05	17,96	3,61	22,51	3,68	39,78	36,6
Itapoá	0,22	20,33	2,58	26,64	3,31	24,93	30,06
Ituporanga	1,35	22,74	5,86	31,31	7,04	32,14	42,43
Jaborá	1,99	29,38	2,45	34,88	4,81	22,01	41,4
Jacinto Machado	0,32	28,84	3,47	49,94	5,27	26,79	72,17
Jaguaruna	1,71	33,91	4,9	44,66	10,33	23,9	57,03
Jaraguá do Sul	2,68	30,64	3,53	37,72	7,29	37,34	54,74
Jardinópolis	1,69	11,74	1,16	17,52	1,48	37,41	27,93
Joaçaba	--	28,74	3,91	32,53	7,31	17,63	37,31
Joinville	0,24	14,13	2,77	20,17	3,3	32,52	27,57
José Boiteux	2,66	11,17	2,25	19,41	2,5	32,25	27,78
Jupiá	1,66	30,31	9,26	43,55	8,85	33,17	54,74
Lacerdópolis	0,77	33,75	5,19	55,18	12,6	21,62	88,38
Lages	0,5	21,93	--	39,9	2,88	0	57,01
Laguna	2,7	19,55	8,95	28,84	8,23	40,06	39,06
Lajeado Grande	2,29	24,34	7,37	34,92	7,64	35,7	38,79

Laurentino	4,2	23,51	1,19	36,87	5,36	11,58	51,34
Lauro Muller	2,4	22,62	0,8	27,71	4,11	22,34	45,16
Lebon Régis	1,28	22,07	5,86	34,03	5,13	41,05	38,1
Leoberto Leal	4,74	39,47	16,67	47,02	23,83	41,88	73,02
Lindóia do Sul	1,15	46,3	8,09	58,63	12,04	41,21	83,6
Lontras	1,9	29,08	5,12	46,27	7,91	35,4	45,76
Luiz Alves	1,45	32,79	1,1	33,77	5,73	17,49	48,12
Luzerna	3,29	36,63	3,76	32,42	6,15	59,29	52,4
Major Gercino	1,06	19,67	5,72	31,1	6,68	34,1	37,07
Major Vieira	1,96	38,81	2,3	40,55	11,87	13,09	56,65
Maracajá	2,2	34,39	12,58	51,39	17,43	29,17	61,62
Maravilha	1,47	21,45	2,67	31,84	5,19	21,39	44,07
Marema	2,31	22,7	2,88	28,3	4,9	34,96	37,62
Massaranduba	--	25,68	2,41	52,43	7,61	21,89	62,34
Matos Costa	1,63	20,02	1,1	30,82	2,9	22,26	45,61
Meleiro	1,59	48,69	16,62	49,05	28,9	35,89	53,84
Modelo	3,3	31,04	5,83	40,2	11,03	29,3	35,44
Mondaí	--	27,97	2,02	30,04	5	33,24	42,79
Monte Carlo	3,84	24,78	2,87	35,8	5,79	23,61	46,16
Monte Castelo	1,34	43,39	20,55	45	22,62	48,5	51,25
Morro da Fumaça	1,61	36,81	10,21	50,08	18,67	27,11	62,76
Morro Grande	1,92	25,67	2,31	30,04	4,16	37,52	54,59
Navegantes	--	41,77	3,33	42,25	10,05	18,47	68,82

Nova Erechim	2,62	25,69	5,04	32,23	6,06	42,71	46,6
Nova Itaberaba	0,41	28,12	1,77	33,4	5,56	21,88	44,07
Nova Trento	1,57	33,77	3,06	46,91	12,77	14,25	72,49
Nova Veneza	0,83	26,89	3,13	30,25	3,01	55,22	61,32
Novo Horizonte	0,67	20,72	0,93	31,55	3,14	28,52	48,58
Orleans	--	36,07	0,63	26,74	9,08	4,09	58,62
Otacílio Costa	1,89	26,74	5,69	32,6	5,13	33,08	45,17
Ouro	4,04	24,62	3,8	33,2	8,34	32,71	44,36
Ouro Verde	1,15	25,21	3,03	36,43	5,3	33,74	32,98
Paial	1,94	32,19	11,49	51,1	14,78	34,8	52,7
Painel	--	32,38	7,98	37,32	12,12	34,32	65,88
Palhoça	2,74	37,67	15,33	49,67	17,04	38,02	49,87
Palma Sola	2,35	17,3	3,57	22,13	3,83	42,29	36,75
Palmeira	1,3	32,02	8,76	44,84	13,04	26,91	67,23
Palmitos	7,12	44,6	10,94	51,68	20,84	29,47	64,78
Papanduva	1,03	31,63	2,43	38,34	8,6	18,42	42,16
Paraíso	1,93	34,25	5,95	41,62	15,39	21,25	58,91
Passo de Torres	--	44,69	6,21	60,31	14,35	23,43	60,28
Passos Maia	2,58	22,81	7,66	35,71	8,68	40,15	32,93
Paulo Lopes	3,15	41,51	5,78	43,59	21,26	17,52	45,99
Pedras Grandes	1,08	33,65	5,84	42,69	8,26	37,95	44,76
Penha	1,28	30,9	2,94	41,88	7,19	33,33	56,93
Peritiba	2,35	24,78	2,96	35,32	4,05	25,33	39,16

Petrolândia	1,5	33,77	1,56	44,49	7,14	12	49,66
Pinhalzinho	0,83	23,22	1,37	25,31	5,96	26,14	35,88
Pinheiro Preto	0,36	30,11	1,21	39,27	8,21	10,72	29,92
Planalto Alegre	--	28,1	8,79	48,85	5,58	45,47	54,3
Pomerode	1,31	17,18	0,87	25,41	1,56	30,03	39,98
Ponte Alta	1,61	39,74	17,98	48,44	19,15	46,31	53,89
Ponte Alta do Norte	2,17	30,12	17,67	40,3	16,9	47,98	52,13
Ponte Serrada	1,53	34,91	9,53	34,12	15,84	39,83	47,48
Porto Belo	2,57	24,21	3,15	30,36	5,42	31,21	40,49
Porto União	1,84	19,49	5,19	29,51	7,16	29,94	39,74
Pouso Redondo	1,38	32,67	4,13	35,03	8,39	33,15	47,07
Praia Grande	0,99	30,74	5,74	38,63	11,13	24,91	44,02
Presidente Castello Branco	--	31,18	--	54,17	4,32	0	67,93
Presidente Getúlio	1,94	25,82	1,55	28,83	1,92	27,92	44,36
Presidente Nereu	0,59	35,09	1,13	33,23	7,64	11,68	41,74
Princesa	0,64	27,75	4,41	44,59	7,81	19,42	39,64
Quilombo	2,77	27,01	2,64	40,24	7,2	18,88	68,37
Rancho Queimado	2,94	36,46	5,12	37,42	10,08	34,18	55,98
Rio do Campo	0,63	29,47	4,63	38,95	9,12	24,31	52,76
Rio do Oeste	2,42	30,84	2,82	41,42	4,76	29,4	57,26
Rio dos Cedros	3,55	29,27	1,96	33,09	3,82	39,11	47,16
Rio do Sul	3,47	19,15	2,42	23,6	3,2	42,43	40,44
Rio Fortuna	1,13	17,07	0,32	39,65	1,01	11,3	58,45

Rio Negrinho	2,09	22,61	5,59	28,51	8,6	30,31	42,73
Rio Rufino	0,87	35,87	15,04	47,75	13,84	39,23	30,32
Riqueza	1,41	34,76	2,17	56,77	10,08	9,69	51,32
Rodeio	3,45	27,62	1,73	31,14	3,12	27,53	51,32
Romelândia	2,23	42,36	4,66	35,33	11,51	18,73	60,95
Salete	1,35	23,75	3,72	34,79	4,6	29,1	50,63
Saltinho	1,42	43,4	6,98	62,99	22,25	13,86	71,66
Salto Veloso	1,69	21,51	6,16	28,17	5,97	40,83	38,79
Sangão	5,09	37,04	3,07	35,64	7,36	42,93	69,97
Santa Cecília	3,15	31,88	11,97	39,35	17,17	41,72	51,07
Santa Helena	--	27,76	0,64	54,13	9,31	3,95	35,83
Santa Rosa de Lima	2,15	18,18	--	46,65	1,84	0	38,07
Santa Rosa do Sul	0,86	31,73	2,38	39,03	6,72	17,85	62,65
Santa Terezinha	1,51	31,02	10,37	63,37	11,44	23,47	61,52
Santiago do Sul	1,01	30,75	2,48	55,95	7,8	16,4	40,12
Santo Amaro da Imperatriz	1,03	19,02	1,92	25,83	4,03	32,47	35,73
São Bento do Sul	2,18	16,27	3,7	23,55	4,73	33,57	31,87
São Bernardino	0,7	37,06	5,29	52,15	17,59	12,5	64,59
São Bonifácio	1,23	30,56	0,53	48,16	6,44	3,45	39,12
São Carlos	2,74	44,43	13,66	44,03	23,1	46,73	56,3
São Domingos	1,77	28,17	6,9	33,37	8,88	32,75	53,95
São Francisco do Sul	1,36	25,69	1,21	39,62	5,12	22,12	33,47
São João do	1,51	16,99	5,99	28,01	5,15	31,93	31,44

Oeste							
São João Batista	5,11	22,18	0,45	27,83	2,44	27,02	42,12
São João do Itaperiú	1,67	33,26	5,36	48,82	10,63	22,98	49,91
São Joaquim	4,28	33,17	12,09	36,92	13,44	43,93	54,97
São José	2,46	11,93	2,3	16,04	2,67	34,8	25,69
São José do Cedro	1,08	33,24	5,31	35,25	8,59	29,19	40,96
São José do Cerrito	3,22	48,43	15,11	66,25	24,42	30,86	58,53
São Lourenço do Oeste	0,97	24,48	3,19	31,37	8,82	27,28	49,33
São Ludgero	0,93	19,48	1,89	27,57	3,22	26,25	47,51
São Martinho	1,36	36,65	3,87	33,09	10,59	12,94	61,37
São Miguel do Oeste	2,3	16,84	2,33	26,27	3,87	30,45	26,53
São Pedro de Alcântara	1,51	28,26	2,36	39,92	3,01	30,68	31,79
Saudades	0,59	20,78	1,1	19,1	2,52	16,06	28,17
Schroeder	1,84	16,36	0,6	21,79	2,34	19,89	32,99
Seara	1,42	21,55	1,46	28,39	3,82	27,18	28,37
Serra Alta	--	26,9	0,27	45	2,93	4,26	49,76
Siderópolis	0,63	18,11	2,39	31,13	3,07	36,56	41,86
Sombrio	0,6	37,13	2,61	38,38	8,05	13,7	70,93
Taió	2,61	24,53	1,06	30,9	3,71	18,93	42,2
Tangará	1,58	33,18	3	42,75	7,15	25,68	36,51
Tigrinhos	--	34,3	4,05	49,51	9,82	16,1	51,1
Tijucas	3,54	24,52	5,94	30,62	6,45	49,73	51,81
Timbé do Sul	1,69	31,59	2,78	44,42	8,47	24,08	43,7
Timbó	1,78	17,74	1,14	21,58	1,78	31,25	41,06

Timbó Grande	4,75	32,05	11,56	38,62	21,34	27,04	49,08		
Três Barras	3,75	26,4	13,73	36,92	15,42	40,58	46,64		
Treviso	0,22	19,67	3,66	36,85	2,28	39,64	43,49		
Treze de Maio	2,87	33,01	0,76	42,54	4,03	16,86	64,28		
Treze Tílias	2,33	24,25	5,24	29,57	5,45	56,66	33,35		
Trombudo Central	0,36	23,39	1,78	31,77	4,45	28,99	39,61		
Tubarão	1,19	16,56	1,87	23,83	2,63	32,07	27,38		
Tunápolis	0,6	25,72	2,69	44,48	6,82	16,4	29,05		
Turvo	1,54	25,49	2,24	33,54	3,61	23,96	53,39		
União do Oeste	3,29	33,74	7,26	41,38	13,47	28,08	55,01		
Urupema	0,41	37,09	14,93	50,41	17,12	42,6	78,51		
Urussanga	2,35	20,55	1,73	34,46	2,94	32,45	31,65		
Vargeão	5,96	40,05	9,71	47,26	14,72	38	57,62		
Vargem	1,09	46,95	11,67	59,95	27,53	32,7	60,08		
Vargem Bonita	0,67	26,2	9,22	36,39	10,5	35,67	47		
Vidal Ramos	0,71	38,45	2,91	39,58	9,78	19,3	41,91		
Videira	3,12	19,41	2,35	23,8	4,31	27,89	35,18		
Vitor Meireles	3,19	36,85	4,56	50,28	11,5	14,81	76,29		
Witmarsum	1,91	35,87	1,46	44,65	9,74	16,6	47,6		
Xanxerê	1,35	20,01	5,18	27,11	6,67	36,22	39,45		
Xavantina	0,55	26,64	1,28	47,51	4,26	13,55	55,27		
	crianças extremam	Taxa de distorçã	Percentua l de	Méd ia de hora	Média de alunos	Taxa de frequên	Taxa de frequên	Percentu al de 15 a 17	Percentual da população

Unidade federativa	ente pobres por município	idade série por município	professores com curso superior por município - 2011	salário por município - 2011	por turma em cada município-2011	renda bruta ao E.Fundamental	renda líquida do E. Fundamental	anos no Ensino Fundamental	em domicílios com densidade por município
Abdon Batista	15,81	27,3	100	4	28	109,21	100	23,92	13,95
Abelardo Luz	14,76	24,3	88,2	4	23	118,16	97,27	18,51	21,54
Agrolândia	1,78	20,2	91,7	4	23,8	113	97,44	22,11	10,11
Água Doce	0,67	21,4	86,7	4	24	116,37	97,62	29,32	15,57
Águas de Chapecó	4,63	7,8	72,2	4	24,7	113,75	99,68	19,5	14,21
Águas Frias	4,97	15,4	85,7	4	28,5	105,56	100	14,83	7,56
Alfredo Wagner	10,74	10	88,2	4	30	111,13	92,07	22,66	9,45
Alto Bela Vista	5,73	11,5	100	4	17	104,38	99,58	24,51	11,15
Anchieta	5,35	25	94,7	4	22,7	111,57	99,76	22,75	18,07
Angelina	4,44	16,7	87,5	4	20,7	151,85	99,61	26,34	8,4
Anita Garibaldi	12,3	10,2	100	4	31,5	112,75	95,76	22,64	10,33
Anitápolis	0,77	32,8	75	4	16,3	117,62	98,47	27,3	8,06
Apiúna	3,59	10,5	75	4	29	113,77	98,12	21,39	11,01
Arabutã	7,23	17,2	100	4	22	107,18	99,67	15,69	7,21
Araquari	2,15	21,6	79	3,6	27,7	107,12	95,8	21,98	25,7
Araranguá	1,45	12,5	96	4	24	107,78	98,49	16,65	12,42
Armazém	0,62	11,6	100	4	27,7	103,25	99,05	12,85	9,96
Arroio Trinta	0,56	18,3	92,3	4	24,5	110,51	99,3	9,22	4,16
Arvoredo	2,82	15,8	80	4	21	118,82	97,44	28,06	14,43
Atalanta	0,92	13,8	77,8	4	27,5	111,13	98,59	13,22	5,42
Aurora	4,68	10,4	100	4	25	204,55	99,7	16,29	11,21
Balneário Arroio	3,09	15,8	94,7	4,1	26,7	112,92	98,44	12,19	15,35

Balneário Comburui	0,37	24,6	84,4	4	22,6	117,13	98,51	28,78	13,49
Balneário Barra do Sul	0,38	16,8	91,7	4	26,8	108,4	98,59	12,33	14,8
Balneário Gaivota	0,96	25	100	4	18,8	111	98,68	20,46	11,34
Barra Bonita	3,8	8,3	81,8	4	18	103,61	95,97	14,53	12,26
Barra Velha	1,88	17,1	77,4	4	32,1	109,83	97,25	18,77	18,24
Bela Vista do Toldo	13,83	8,2	100	4	30	112,08	99,41	16,04	18,85
Belmonte	3,93	17	100	4	24	95,7	100	11,81	23,13
Biguaçu	1,36	32,3	83,3	4	29,8	113,72	97,41	20,04	16,81
Blumenau	0,09	16,7	90	4,2	26,7	111,39	97,33	13,42	11,6
Bombinhas	0,31	15	82,6	4,1	24	107,36	98,71	9,84	14,67
Bom Jardim da Serra	2,85	34,9	91,7	4	31,5	114,56	97,85	31,22	8,65
Bom Jesus	6,08	14,3	92,3	4	26	105,42	97,24	8,92	14,1
Bom Retiro	1,35	21,9	100	4	31,8	115,02	96,24	21,3	13,19
Braço do Norte	0,48	13,1	88,2	4,1	25,7	110,53	98,94	16,8	8,81
Braço do Trombudo	0,47	10,4	90	4,1	27	107,22	99,58	6,57	8
Brunópolis	14,71	28	77,8	4	16	111,53	99,23	9,77	9,49
Brusque	0,61	16,9	82,2	4	28,8	112,71	98,08	14,14	11,54
Caçador	2,96	25,8	81,9	4	23,3	111,07	96,15	19,96	17,64
Caibi	3,34	12,3	93,3	4	24	108,65	98,6	20,71	8,34
Calmon	3,45	19,1	91,7	4	24,3	112,22	96,13	25,94	32,08
Comburui	0,15	21,6	84	4	29	106,41	97,05	16,94	26,21
Capão Alto	6,13	23,5	88,9	4	17	118,67	99,29	31,19	12,96
Campo Alegre	5,09	22,1	77,4	4	26,9	106,17	99,36	21,57	15,99
Campo Belo do Sul	4,96	29,2	92,3	4	30	138,28	95,69	32,12	12,49
Campo Erê	8,08	18,4	83,9	4	24,3	109,2	98,64	22,07	16,57

Campos Novos	3,58	13,9	96,3	4	25,9	108,87	97,7	20,43	15,06
Canelinha	8,68	11,1	95	4	30,8	112,67	98,22	22,02	18,42
Canoinhas	4,63	13,8	85	4	25	111,71	99,27	18,83	15,61
Capinzal	0,87	24,3	82,6	4	27	110,36	97,32	22,14	8,05
Capivari de Baixo	1,3	18,8	87	4	24,3	118,42	97,29	21,71	14,08
Chapadão do Lageado	9,38	18,6	89,7	4	21,5	108,57	96,86	19,95	16,93
Chapecó	8,34	16,5	92,4	4	28,3	115,59	98,61	19,3	11,67
Cocal do Sul	1,17	17,6	96,4	4	22,5	109,17	98,97	14,68	9,36
Concórdia	2,37	9,3	85,6	4,2	24,4	105,04	98,67	7,91	7,65
Coronel Freitas	1,78	36,8	100	4	24,6	110,71	99,59	24,56	9,05
Coronel Martins	6,34	17,4	96,8	4	26	108,52	99,18	19,49	9,55
Correia Pinto	5,18	26,1	100	4	29,4	108,71	97,87	21,61	10
Cunha Porã	1,08	17,7	93,3	4	21,8	106,5	99,29	10,24	13,1
Cunhataí	--	19,2	100	4	19	119,97	100	11,24	8,06
Descanso	2,96	23,7	91,9	4	27,7	110,33	98,97	15,37	15,06
Dionísio Cerqueira	4,72	27,3	86,1	4	28,2	106,32	96,98	17,21	19,93
Doutor Pedrinho	1,34	14,6	72,7	4	23,3	102,94	98,5	11	6,91
Entre Rios	3,09	21,4	88,9	4	27,5	111,25	97,36	28	8,86
Erval Velho	2,39	16,4	91,7	4	26	115,93	97,4	28,88	34,43
Faxinal dos Guedes	0,8	14,5	95,8	4	28,5	107,09	97	15,62	7,55
Flor do Sertão	0,69	21,9	91,7	4	24	115,11	98,97	19,38	9,22
Florianópolis	6,94	30,9	93,3	4	26,5	108,71	98,49	17,6	11,59
Formosa do Sul	0,55	26	91,7	4	23,5	107,66	98,07	17,58	10,96
Forquilha	3,04	15,6	89,6	4	27	104,26	98,51	14,59	13,5

Fraiburgo	0,26	13,2	100	3,9	24,3	121,95	97,86	16,7	17,84
Garopaba	6,41	22,7	87,8	3,9	26,8	114,52	99,78	23,88	11,48
Garuva	1,22	13,1	80	4,1	27,9	108,74	98,17	16,34	20,63
Gaspar	1,4	11,3	85,7	4	28,9	116,6	97,24	18,87	12,37
Governador Celso Ramos	0,96	30,7	80	4	25,3	111,87	98,16	19,41	11,73
Grão Pará	0,36	18,2	95,2	3,9	30	109,04	99,68	15,03	8,51
Gravatal	1,28	15,4	88,9	4	26,3	109,8	98,19	19,11	8,64
Guabiruba	0,73	14	66,7	4	25	110,61	97,81	15,22	11,05
Guaraciaba	1,53	18,1	100	3,9	28,7	110,77	99,78	12,52	9,61
Guaramirim	2,28	13,3	71,8	4	28,9	117,58	96,35	19,08	15,36
Guarujá do Sul	1,97	21,6	100	4	31	108,05	97,78	18,29	9,26
Guatambú	3,26	29,6	86,7	4	20,3	113,87	98,84	26,83	17,86
Herval D'Oeste	2,2	26,5	83,7	4	25	113,74	97,76	30,22	14,33
Ibiam	1,2	14,7	72,7	4,2	16,5	110,44	100	8,88	7,9
Ibicaré	2,98	18,4	100	4	21	111,32	98,95	19,64	5,39
Ibirama	2,05	12,9	81,1	4	29	116,34	98,8	16,89	8,45
Içara	0,13	20,2	94,9	4	24,1	108,93	96,92	16,32	12,77
Ilhota	2,75	21,6	68	4	27,5	109,49	97,2	27,53	13,81
Imaruí	0,68	16,7	83,3	4	25,3	116,41	97,16	22,09	13,55
Imbuia	2,13	13,6	75	4	27,8	114	100	17,89	14,7
Indaial	2,78	9,5	93,8	4	22,9	106,82	98,45	10,42	12,95
Iomerê	0,74	12,8	77,8	4	22	99,23	100	8,63	4,64
Iporã do Oeste	5,72	30,8	92,9	4	19,5	105,68	100	13,04	6,33
Ipuaçú	4,1	25,6	87,5	4	22	107,19	95,76	26,46	43,65
Ipumirim	22,37	24,3	80	4	19,3	108,64	99,25	19,01	10,31
Iraceminha	0,36	23,4	100	4	22,5	105,1	98,96	17,94	12,92
Irani	3,8	1,6	96,6	4,9	20,3	100,67	98,57	16,56	13,7
Irineópolis	4,82	17,7	90,9	4	16,5	104,29	98,65	22,61	24,57

Itá	4,42	20,6	100	4	22,5	107,7	97,47	14,69	5,6
Itaiópolis	0,25	16,1	90	4	23,7	108,52	99,31	11,84	19,71
Itajaí	5,88	15,8	79,4	4,2	26,1	110,19	98,6	15,07	18,65
Itapema	1,07	14,5	92	4	31,8	106	98,15	17,84	16,53
Itapiranga	1,23	10,8	88,1	4,3	22,5	109,8	99,61	20,06	10,09
Itapoá	2,17	24,2	78,6	4	24,5	107,66	98,65	18,07	17,58
Ituporanga	2,01	16,6	89,2	4	25,4	119,45	98,33	16,86	10,74
Jaborá	0,72	22,7	75	4	19	103,7	99,05	9,01	7,89
Jacinto Machado	4,39	16,4	100	4	20	107,71	98,92	13,57	11,34
Jaguaruna	5,23	13	93,3	4	21	115,42	97,5	23,2	9,63
Jaraguá do Sul	0,73	11,1	86,4	4	26,1	111,71	98,51	12,39	10,62
Jardinópolis	0,46	20	81,8	4	22	116,69	100	29,57	9,55
Joaçaba	3,41	22	90,6	4	20,2	107,07	99,48	11,8	8,63
Joinville	1,18	16,7	90	4,2	25,9	106,92	97,52	14,12	13,32
José Boiteux	0,58	2,6	55,6	4	28	102,78	98,82	13,43	22,01
Jupiá	13,89	10,3	73,7	4	18	97,56	98,56	13,09	8,46
Lacerdópolis	8,32	28,9	76,9	4	23,5	113,34	99,5	19,76	5,9
Lages	0,49	22,7	96,9	4	25,5	108,02	97,33	19,24	16,56
Laguna	3,02	24	91,8	4,2	25,8	106,78	97,84	20,09	12,34
Lajeado Grande	3,03	5	100	4	20,5	105,78	95,8	8,94	4,88
Laurentino	6,55	15,6	76,5	4	30	109,49	97,6	18,14	6,73
Lauro Muller	--	13,1	100	4	26,9	112,01	98,1	18,41	9,06
Lebon Régis	0,8	21,9	66,7	4	25,4	101,14	95,26	22,75	22,44
Leoberto Leal	8,42	12,5	66,7	4	28	102,36	99,52	17,41	8,39
Lindóia do Sul	3,94	14,5	88,9	4	28,3	107,68	98,47	23,59	20,52
Lontras	--	18,9	73,3	4	30,2	128,53	98,84	14,71	11,32
Luiz Alves	0,64	11,1	96,8	4	26,2	120,92	96,29	20,55	11,19

Luzerna	1,32	18,2	100	4	19,5	105,85	99,54	14,8	5,33
Major Gercino	2,64	10	100	4	22	182,84	98,04	18,04	11,8
Major Vieira	8,49	15,4	84,2	4	26	107,4	97,8	19,01	20,4
Maracajá	9,61	12,9	100	4	22	107	98,53	12,39	9,19
Maravilha	--	16,5	89,3	4	23,8	104,23	97,53	12,09	9,37
Marema	0,85	15	91,7	4	21	121,94	100	30,84	6,83
Massaranduba	0,34	10,6	76,5	4	33	106,76	98,77	9,06	8,49
Matos Costa	--	14	76,9	4	24,3	117,14	98,41	22,73	20,68
Meleiro	10,53	10,3	93,3	4	22,5	104,39	100	7,58	9,6
Modelo	7,36	34,4	100	4	20	101	96,95	9,06	9,42
Mondaí	1,14	20,3	81,8	4	27,7	110,75	96,73	21,01	11,63
Monte Carlo	2,43	24,7	76,9	4	21,7	110,66	99,04	21,97	26,61
Monte Castelo	2,42	17,2	88,2	4	27,3	112,15	99,39	28,18	20,57
Morro da Fumaça	8,75	23,2	94,1	4	24,4	107,02	99,35	14,23	12,6
Morro Grande	--	4,3	100	4	24,5	111,08	100	16,25	8,22
Navegantes	4,98	15,2	73,6	4	17	112,18	97,07	21,75	20,85
Nova Erechim	2,26	14,7	90,5	4	26,1	110,08	99,59	22,08	8,68
Nova Itaberaba	0,69	20	95	4	30,7	110	98,43	21,32	9,95
Nova Trento	1,52	9,3	93,8	4,1	26	125,98	99,17	14,72	7,11
Nova Veneza	2,3	14	100	4	26,7	102,11	99,11	14,39	8,7
Novo Horizonte	0,36	9,1	92,3	4	25,9	119,44	100	30,18	11,7
Orleans	1,85	12,6	94,8	4	31	109,85	98,76	15,49	10,3
Otacílio Costa	2,36	13,1	90	4	22,3	101,91	96,84	14,43	11,93
Ouro	2,37	32,9	93,3	4	22,6	109,07	98,85	17,21	6,5
Ouro Verde	0,87	32,4	80	4	23	108,48	98,64	28,77	10,63

Paial	13,45	38,5	80	4,1	20,5	107,05	100	16,06	18,07
Painel	0,8	34,5	91,7	4	14,5	102,23	98,28	25,49	10,07
Palhoça	4,44	24,4	81,5	4	20	111,66	98	20,58	16,83
Palma Sola	1,48	10,3	89,5	4	27,8	104,58	98,7	16,61	11,27
Palmeira	5,95	13,8	80	4	29,8	106	91,82	18,31	8,4
Palmitos	9,32	27,9	100	4	22,5	110,26	99,16	25,86	11
Papanduva	2,94	17,2	90,7	4	26,3	106,75	98,4	13,41	19,02
Paraíso	6,91	12,2	87,5	4	26,2	115,51	100	27,74	12,12
Passo de Torres	5,62	18	100	4	30,5	126,57	97,7	19,78	17,02
Passos Maia	4,1	20,6	100	4	21	116,52	97,18	25,24	23,8
Paulo Lopes	13,04	25,4	87,5	4	26,5	114,49	99,27	26,14	13,59
Pedras Grandes	2,31	8,2	91,3	4	21	111,68	98,72	12,12	5,77
Penha	--	11,3	78,2	4	17,3	109,97	98,32	14,97	16,83
Peritiba	2,49	10,8	89,5	4	28,4	128,93	98,5	15,85	7,79
Petrolândia	3,66	20	93,8	4,2	22,3	104,6	99,36	9,23	8,47
Pinhalzinho	2,07	21,3	100	4	31,7	113,34	99,17	15,94	8,55
Pinheiro Preto	0,98	27,7	91,7	4	29,6	113,97	100	24,61	8,86
Planalto Alegre	4,23	18,5	92,9	4	3	113,16	100	16,42	11,2
Pomerode	0,43	17,9	94,1	4	25,5	115,29	99,11	15,95	7,44
Ponte Alta	3,25	27,9	94,4	4	21	106,03	98,39	26,35	16,98
Ponte Alta do Norte	3,84	15	90	4	18,5	109,47	97,83	19,37	20,05
Ponte Serrada	2,36	20	95,8	4	22	106,34	98,77	20,47	19,78
Porto Belo	0,8	18,4	86,7	4,1	24,9	107,18	97,43	17,97	18,46
Porto União	1,9	17,1	90,8	4	25,7	113,73	98,31	19,52	14,93
Pouso Redondo	0,34	21,4	78	4,1	27,9	107,51	98,34	17,25	12,32
Praia Grande	4,94	17,4	90	3,9	26,7	110,91	99,01	25,31	12,6

Presidente Castello Branco	2,04	7,9	100	4	25,5	105,28	100	11,57	10,28
Presidente Getúlio	0,56	15,5	87,1	4	25	106,96	98,55	13,06	9,17
Presidente Nereu	0,81	23,4	85,7	4	22	117,75	99,41	31,24	11,08
Princesa	4,54	13,9	100	4	21	104,99	99,36	23,38	10,5
Quilombo	1,81	13	77,4	4	23	104,65	97,31	13	7,89
Rancho Queimado	3,44	27,3	90	4	27,8	110,15	99,59	33,36	6,16
Rio do Campo	1,7	17	100	4	20	106,61	99,37	14,45	9,55
Rio do Oeste	2,22	15	93,8	4	24,5	108,01	98,27	18,39	8,21
Rio dos Cedros	--	15,1	92,9	4	31	99,14	97,05	6,83	11,07
Rio do Sul	1,62	11,4	89	3,9	26	108,61	96,57	16,24	10,6
Rio Fortuna	--	17,1	100	4	23	113,73	98,87	9,03	7,61
Rio Negrinho	0,6	17,5	76,6	4,1	22	110,8	97,82	16,96	18,06
Rio Rufino	5,21	26,8	77,8	4	25,9	111,07	99,13	23,94	11,96
Riqueza	2,64	27,5	94,7	3,9	24	112,13	98,95	16,52	10
Rodeio	--	15,7	80,8	4	18,5	107,92	96,9	19,24	9,51
Romelândia	4,28	13	93,8	4	27,3	114,92	98,11	20,98	8,35
Salete	1,08	12,8	91,7	4	31	102,88	98,65	6,7	7,67
Saltinho	20,64	27,9	100	4	31,5	108,2	98,58	20,32	15,08
Salto Veloso	1,31	29	87,5	4	29,5	110,69	99,65	12,29	8,31
Sangão	0,22	18,7	81,5	4	19	103,86	95,55	18,42	21,14
Santa Cecília	5,01	8,2	76,7	4	25,3	103,54	97,47	13,28	21,27
Santa Helena	3,28	26,5	100	4	26,1	114,24	100	17,25	9,85
Santa Rosa de Lima	2,6	6,7	80	4	21,3	103,9	98,38	10,21	10,16
Santa Rosa do Sul	4,07	12	94,7	4	18	114,73	99,14	13,58	9,5

Santa Terezinha	26,24	32,5	78,6	4,3	22,5	106,76	98,75	14,42	13,68
Santiago do Sul	9,92	16,3	100	4	28	106,1	98,99	14,44	6,91
Santo Amaro da Imperatriz	0,22	17,1	100	4	27,5	104,92	99,1	10,63	10,66
São Bento do Sul	1,24	11,6	84,3	4	17,5	120,42	97,87	19,52	10,23
São Bernardino	11,87	23,7	100	4	27	111,64	100	27,15	15,35
São Bonifácio	6,13	10,2	84,3	4	33,5	112,52	98,77	16,7	6,29
São Carlos	2,45	13,3	55,6	3,8	26,8	110,83	98,91	14,8	7,85
São Domingos	2,97	13	80	4,1	24,5	111,31	99,58	12,66	12,89
São Francisco do Sul	--	20,5	82,8	4	21,8	111,14	98,75	21,54	18,9
São João do Oeste	1,35	22,4	69,2	4	28,7	116,42	100	23,78	14,6
São João Batista	0,58	18,8	93,8	4	25,3	104,35	96,03	18,71	15,78
São João do Itaperiú	4,68	19,8	80,6	4	23,3	108,73	98,42	21,51	7,03
São Joaquim	2,17	26,2	61,5	4	36,5	107,86	95,3	21,84	11,39
São José	0,32	26,1	90,8	4	29	109,14	98,02	15,54	13,24
São José do Cedro	6,86	22	82,6	4	22,5	128,62	99,18	25,53	8,46
São José do Cerrito	19,53	26,9	100	4	24,8	109,45	96,99	23,43	11,82
São Lourenço do Oeste	3,02	17,4	94,7	4,2	22,2	109,39	99,65	14,29	10,86
São Ludgero	--	16,3	95,5	4	24,3	108,46	98,68	17,96	9,5
São Martinho	4,44	14,7	93,9	4	28,6	102,81	96,74	9,53	9,58
São Miguel do Oeste	1,27	19,4	72,2	4	25,5	104,78	97,83	9,66	10,61

São Pedro de Alcântara	2,01	14,2	100	4	27	114,92	98,5	12,39	5,47
Saudades	0,88	9,4	88,9	4	23,9	104,65	99,41	6,99	5,03
Schroeder	--	11,5	90,5	4	18	126,14	98,16	14,59	9,87
Seara	1,56	12,9	79,5	4	23,3	107,06	99,04	17,97	8,29
Serra Alta	--	8,7	89,1	5,1	29,4	101,55	100	14	9,47
Siderópolis	1,96	25	84,6	4	24,9	104,91	99,68	15,58	11,07
Sombrio	1,27	15	97,6	4	21	103,61	98,02	13,5	9,59
Taió	0,42	10,1	84,6	4	20	109,23	99,4	26,88	11,25
Tangará	0,58	15,1	84,4	4	18,5	115,39	98,71	21,87	6,54
Tigrinhos	5,28	21,7	85,7	4,1	25,5	95,36	100	7,11	11,14
Tijucas	2,85	20,7	100	4	23	106,24	96,21	12,28	6,36
Timbé do Sul	2,05	10,6	87,8	4	22	109,25	98,31	16,06	17,05
Timbó	--	10,7	100	4	25,4	119,77	97,71	18,8	8,5
Timbó Grande	10,51	9	86,7	4	30,3	107,18	96,16	19,46	27,68
Três Barras	4,52	25,3	37,5	4	24,3	104,45	96,25	20,47	27,94
Treviso	--	35,3	85	4	29,3	108,58	99,78	13,68	6,45
Treze de Maio	0,4	19	92,9	4	22	110,3	97,97	18,23	8,91
Treze Tílias	0,41	18,4	71,4	4	29	111,66	97,67	11,06	7,86
Trombudo Central	2,43	11,8	90	4	26,3	112,32	99,64	15,82	8,46
Tubarão	1,56	16,1	92,9	4	20	112,1	99,01	17,93	8,45
Tunápolis	1,97	21,9	91,3	4	23,3	110,5	100	20,05	6,69
Turvo	--	16,7	100	4	23,1	112,68	98,84	7,36	9,06
União do Oeste	2,24	24,1	96,6	4	26	103,41	99,14	14,5	6,64
Urupema	5,26	34	77,4	4	26,5	110,85	96,96	22,89	8,64
Urussanga	1,14	15,7	44,4	4	29,4	109,26	98,12	16,52	9,72
Vargeão	3,5	22	100	3,8	27	101,85	94,84	12,47	10,8
Vargem	17,06	27,5	90	3,9	24,3	103,11	99,29	17,22	11,34

Vargem Bonita	0,95	15,3	90	4	24,5	108,36	99,33	23,44	16,51
Vidal Ramos	1,09	23,5	89,3	4,1	20,3	119,14	99,65	27,08	14,88
Videira	0,55	20,5	93,3	4	21,8	110,98	97,74	26,88	11,48
Vitor Meireles	16,16	19,4	94,4	4	26,3	106,47	96,81	23,42	14,5
Witmarsum	6,54	13,3	90,9	4	24,1	106,98	97,62	13,79	11,27
Xanxerê	2,88	19,7	76,9	4	28	104,26	99,43	15,24	14,53
Xavantina	0,89	11,5	89,8	4	24	117,59	99,45	16,59	5,05

Fonte: PNAD 2014- Elaborado pelo autor