

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA  
- PPGSP

**“TÃO JOVENS”: UMA ANÁLISE DO PERFIL E TRAJETÓRIA  
DOS JOVENS CATARINENSES EM PERSPECTIVA  
LONGITUDINAL**

HELENA HINKE DOBROCHINSKI CANDIDO

Florianópolis  
2017



HELENA HINKE DOBROCHINSKI CANDIDO

**“TÃO JOVENS”: UMA ANÁLISE DO PERFIL E TRAJETÓRIA  
DOS JOVENS CATARINENSES EM PERSPECTIVA  
LONGITUDINAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Erni José Seibel.

Florianópolis  
2017

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

Candido, Helena Hinke Dobrochinski  
“Tão jovens”: Uma Análise do Perfil e Trajetória dos Jovens Catarinenses em  
Perspectiva Longitudinal ; Helena Hinke Dobrochinski Candido ; orientador, Erni  
José Seibel. – Florianópolis, SC, 2017.

445 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Política.

Inclui referências

1. Sociologia Política. 2. Jovem. 3. perfil. 4. trajetória. 5. Sociologia da  
Educação. I. Seibel, Erni José. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. II. Título.



**Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Campus Universitário - Trindade  
Caixa Postal 476  
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
E-mail: [ppqsp@cfh.ufsc.br](mailto:ppqsp@cfh.ufsc.br)

**“Tão jovens’: uma análise do perfil e trajetória dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal”.**

**Helena Hinke Dobrochinski Cândido**

Esta tese foi julgada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores.

Prof. Dr. Erni José Seibel  
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
(Membro)

Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges  
(Membro)

Prof. Dr. Ione Ribeiro Valle  
(Membro)

Prof. Dr. Nora Rut Krause  
(Membro)

Prof. Dr. Eder Rodrigo Gimenes  
(Membro/Skype)

Prof. Dr. Márcia Grisotti  
(Coordenadora)

FLORIANÓPOLIS, (SC), JUNHO DE 2017.



*Todos os dias quando acordo  
Não tenho mais o tempo que passou  
Mas tenho muito tempo  
Temos todo o tempo do mundo  
(...)  
Temos nosso próprio tempo  
(...)  
Somos tão jovens  
Tão jovens, tão jovens*

*(Renato Russo)*



*Nunca se terminaria de  
enumerar os erros impecáveis  
e as omissões irrepreensíveis  
aos quais se condena a  
sociologia da educação  
quando estuda separadamente  
a população escolar e a  
organização da instituição ou  
seu sistema de valores como  
se se tratasse de realidades  
substanciais cujas  
características preexistiriam à  
relação entre as duas,  
condenando-se por essas  
autonomizações inconscientes  
a recorrer em última instância  
à explicação pelas tendências  
simples como as “aspirações”  
culturais dos alunos, o  
“conservantismo” dos  
professores ou as  
“motivações” dos pais.  
(BOURDIEU & PASSERON,  
2011 [1970], p. 133)*



## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) da UFSC por ter me acolhido, aos professores e colegas pelo aprendizado e pelo companheirismo ao longo dos anos de estudo e pesquisa, e à secretaria do PPGSP que proporcionou o suporte necessário para a concretização do doutorado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Erni José Seibel, por aceitar me orientar, por ter proposto uma pesquisa que me fascinou desde o início e que acabou me proporcionando oportunidades incríveis e inesperadas, pelo respeito, pela experiência e pelas discussões estimulantes.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, pelas interações e diferentes perspectivas oferecidas.

Ao meu supervisor do Doutorado Sanduíche no Exterior, Professor Dr. Jaakko Kauko, e colegas do KUPOLI (*Research Unit focusing on the Sociology and Politics of Education*), da Universidade de Helsinque, pela recepção, confiança e desenvolvimento acadêmico que me foi proporcionado.

Aos membros da banca, pela aceitação do convite.

A CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Aos amigos antigos que estiveram presentes durante esta fase da minha vida e àqueles que entraram na minha vida por conta do doutorado, pela amizade e por terem tornado os anos de estudo mais divertidos.

E, por fim, à minha família, que sempre estimulou o estudo, que me apoiou na minha decisão de fazer doutorado, que me deu suporte tanto nas idas e vindas à Florianópolis como nas minhas demandas de tempo, e que nunca duvidou de que eu conseguiria alcançar os meus objetivos.



# **“TÃO JOVENS”: UMA ANÁLISE DO PERFIL E TRAJETÓRIA DOS JOVENS CATARINENSES EM PERSPECTIVA LONGITUDINAL**

## **RESUMO**

A juventude é uma fase instável, não somente por conta das características próprias deste estágio da vida, mas por estar associada a questões de vulnerabilidade social. No entanto, o momento considerado mais crítico sob os pontos de vista sociológico, psicológico e mesmo político é a transição da infância para a juventude. Transição, mudança, passagem remetem à importância de se compreender a juventude de forma processual. Por uma questão de foco, este trabalho estuda um recorte da juventude: o seu início. Investigam-se os indivíduos com aproximadamente 15 anos de idade, tendo a educação como perspectiva empírica. A realidade brasileira é bastante diversa e apresenta variações regionais consideráveis, tanto demográfica como econômica, social, cultural e politicamente. Deste modo, o escopo desta pesquisa concentra-se no estado de Santa Catarina. A pesquisa visa compreender os jovens catarinenses de 14 a 15 anos de idade a partir do mapeamento do seu perfil e da sua trajetória, analisando longitudinalmente o mesmo grupo de jovens. Emprega metodologia quantitativa, baseada na análise dos dados da Prova Brasil, que incluem as informações sobre rendimento e desempenho escolar, e as respostas dos estudantes aos questionários contextuais. Os dados foram interpretados à luz de aportes teóricos da Sociologia da Educação. Além da análise particularizada dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, desenvolve-se, também, uma análise longitudinal, para identificar as mudanças ao longo da vida frente aos “ritos de instituição” (ou “ritos de passagem”) deste mesmo grupo de estudantes, comparando os dados da Prova Brasil aplicada a este grupo no 5º ano em 2009 e no 9º ano em 2013. Embora o mundo social seja dinâmico e dialético, é regido por princípios e ritos que organizam o espaço, que reduzem as incertezas do dia-a-dia. Os “ritos de instituição” fizeram-se presentes na trajetória dos jovens catarinenses. A análise longitudinal permitiu apreender a juventude como uma das fases de uma sequência, que sistematicamente compreende outros momentos e movimentos. Analisou-se o momento anterior não somente para entender a trajetória e a transição, mas principalmente para compreender o jovem como ele é hoje. Compreender a juventude adquire relevância no momento atual, quando

há criminalização de jovens pobres e negros e clamor burguês pela redução da maioria penal. Ao investigar uma das fases de transição na vida humana, espera-se que este estudo proporcione um melhor retrato da juventude a fim de subsidiar políticas públicas direcionadas a esta população, para quem políticas específicas ainda são escassas.

**Palavras-chave:** Jovem; perfil; trajetória; Sociologia da Educação; Prova Brasil; Santa Catarina.

# **LONGITUDINAL ANALYSIS OF THE PROFILE AND TRAJECTORY OF YOUTH IN SANTA CATARINA, BRAZIL, FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE**

## **ABSTRACT**

Youth is an instable stage of life, not only due to the immanent characteristics of this phase, but because it is associated to issues concerning social vulnerability. Though, the moment considered more critical according to sociological, psychological and also political views is the transition from childhood to youth. Transition, change, passage conceive the apprehension of youth in a processual way. For the sake of focus, this research studies the beginning of youth. It investigates individuals who are approximately 15 years-old, and takes education as its empirical perspective. Brazilian reality is very diverse and present considerable regional variations, that are manifested demographically, economically, socially, culturally and politically. Thus, the scope of this research focus on the state of Santa Catarina. This study aims to understand the young population of Santa Catarina who are 14-15 years-old through mapping youngsters's profile and trajectory and longitudinally analyzing the same group of individuals. It employs quantitative methodology, based on the analysis of Prova Brasil data, which includes information about students' progression and performance, and students' answers to the contextual questionnaires. Data has been interpreted in the light of elements from the Sociology of Education. Besides the particularized analysis of 9th grade students of Lower Secondary School, this research developed a longitudinal analysis to identify what changes from childhood to youth, taking into account the "rites of institution" (or "rites of passage"), among the same group of students, comparing Prova Brasil data that was applied to these individuals when they were enrolled in the 5th grade of Primary School and when they attended the 9th grade of Lower Secondary School. Even though the social world is dynamic and dialectic, it is ruled by principles and rites that organize the space and, thus, reduce the uncertainties of daily life. The "rites of institution" were present in the trajectory of the investigated population. The longitudinal analysis enabled the understanding of youth as one of the phases of a sequence, which systematically incorporates other moments and movements. The past was analyzed in this research not only to understand the trajectory and the transition, but mainly to apprehend youngsters as they are in the

current moment. Understanding youth acquire relevance nowadays, when black and poor youngsters have been criminalized and there is bourgeois clamor for reducing the penal age. By investigating one of the phases of transition in the human life, it is expected that this research enables a better picture of youth in the state of Santa Catarina, in order to subsidize public policies driven to this population, to whom specific policies are still rare.

**Keywords:** Youth; profile; trajectory; Sociology of Education; Prova Brasil; Santa Catarina.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Variação no universo e nos estratos da ANEB e da ANRESC de 2005 a 2007.....	106
Figura 2. Explorando esquematicamente as bases epistemológicas da quantificação.....	149
Figura 3. Transformação da pirâmide etária brasileira (1970-2010).....	187
Figura 4. Transformação da pirâmide etária catarinense (1970-2010).....	188



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de homicídios por Idade Simples no Brasil (2012).....	34
Gráfico 2. Percentuais de distorção idade-série no 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas catarinenses (2006-2014).....	192
Gráfico 3. Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita em domicílios particulares permanentes em Santa Catarina em 2010 (%).....	196
Gráfico 4. Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita de jovens de 14 e 15 anos em Santa Catarina em 2010 (%).....	197
Gráfico 5. Escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina (percentual) – 2013.....	205
Gráfico 6. Frequência de leitura por tipo de leitura entre os jovens catarinenses do 9º ano do Ensino Fundamental que realizaram a Prova Brasil 2013.....	209
Gráfico 7. Frequência em espaços culturais entre os jovens catarinenses do 9º ano do Ensino Fundamental que realizaram a Prova Brasil 2013.....	211
Gráfico 8. Frequência com que os jovens catarinenses assistem à TV, navegam na Internet ou jogam jogos eletrônicos por dia, em dias de aula (em %).....	216
Gráfico 9. Frequência com que os jovens catarinenses fazem trabalhos doméstico por dia, em dias de aula (em %).....	217
Gráfico 10. Distribuição do desempenho dos jovens catarinenses na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil 2013, segundo níveis de proficiência (em %).....	223
Gráfico 11. Distribuição do desempenho dos jovens catarinenses na avaliação de Matemática da Prova Brasil 2013, segundo níveis de proficiência (em %).....	224
Gráfico 12. Percentual de moradias que detém a posse de máquina de lavar roupa, carro e computador, com destaque para o incremento na posse destes bens em 2013 (em %).....	233
Gráfico 13. Quantidade de pessoas que moram com o estudante em 2009 e em 2013 (em %).....	235
Gráfico 14. Distribuição da escolaridade da mãe, segundo a percepção dos estudantes em 2009 e em 2013 (em %).....	236
Gráfico 15. Distribuição da escolaridade do pai, segundo a	

percepção dos estudantes em 2009 e em 2013 (em %)	237
Gráfico 16. Quantidade de tempo que a população analisada passou assistindo à televisão, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos em 2009 e em 2013 (em %)	239
Gráfico 17. Frequência com que os estudantes fazem os deveres de casa de Língua Portuguesa e de Matemática em 2009 e em 2013 (em %)	241
Gráfico 18. Frequência com que os professores corrigem os deveres de casa de Língua Portuguesa e de Matemática em 2009 e em 2013 (em %)	242
Gráfico 19. Distorção idade-série entre os estudantes analisados no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina (em %)	250
Gráfico 20. Proficiências padronizadas (Língua Portuguesa e Matemática) do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina de todas as redes de ensino, de 2005 a 2015	255
Gráfico 21. Histograma do Modelo 1	276
Gráfico 22. Distribuição dos resíduos do Modelo 1	277
Gráfico 23. Histograma do Modelo 2	286
Gráfico 24. Distribuição dos resíduos do Modelo 2	287
Gráfico 25. Histograma do Modelo 3	296
Gráfico 26. Distribuição dos resíduos do Modelo 3	297
Gráfico 27. Histograma do Modelo 4	306
Gráfico 28. Distribuição dos resíduos do Modelo 4	307
Gráfico 29. Histograma do Modelo 5	316
Gráfico 30. Distribuição dos resíduos do Modelo 5	317
Gráfico 31. Histograma do Modelo 6	326
Gráfico 32. Distribuição dos resíduos do Modelo 6	327
Gráfico 33. Histograma do Modelo 7	336
Gráfico 34. Distribuição dos resíduos do Modelo 7	337
Gráfico 35. Histograma do Modelo 8	346
Gráfico 36. Distribuição dos resíduos do Modelo 8	347

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental entre os anos escolares em todo o Brasil e variação do número de matrículas entre um ano escolar e o ano seguinte.....	131
Tabela 2. Idade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em todo o Brasil.....	132
Tabela 3. Indicadores nacionais referentes aos indivíduos em idade para frequentar o Ensino Fundamental.....	133
Tabela 4. IDEB observado de 2005 a 2015 e metas para 2017, 2019 e 2021 nas diferentes redes educacionais do Brasil nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	133
Tabela 5. Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental entre os anos escolares em Santa Catarina e variação do número de matrículas entre um ano escolar e o ano seguinte.....	138
Tabela 6. Idade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em Santa Catarina.....	139
Tabela 7. Indicadores referentes aos indivíduos em idade para frequentar o Ensino Fundamental em Santa Catarina.....	141
Tabela 8. IDEB observado de 2005 a 2015 e metas para 2017, 2019 e 2021 nas diferentes redes educacionais de Santa Catarina nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	141
Tabela 9 – Principais características dos dados analisados neste trabalho.....	170
Tabela 10 – Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas da base de dados Prova Brasil 2013.....	173
Tabela 11 – Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas da base de dados Prova Brasil 2009.....	177
Tabela 12. Percentual de domicílios brasileiros e catarinenses por espécie de unidade doméstica, segundo a situação do domicílio, o gênero da pessoa responsável pelo domicílio e as classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita (2010).....	199
Tabela 13. Condição dos jovens de 14 e 15 anos no domicílio no Brasil e em Santa Catarina (2010).....	202
Tabela 14. Frequência de práticas culturais por região do Brasil (em %)......	212
Tabela 15. Frequência de práticas culturais por idade no Brasil (em %)......	213

Tabela 16. População economicamente ativa (PEA) no Brasil e em Santa Catarina em 2000 e 2010 (em %)	218
Tabela 17. Síntese do perfil e da trajetória dos jovens catarinenses em 2013	226
Tabela 18. Semelhanças no perfil dos indivíduos analisados, de 2009 a 2013	231
Tabela 19. Variações identificadas na análise longitudinal dos dados dos questionários contextuais da Prova Brasil, aplicados ao 5º ano do Ensino Fundamental em 2009 e aplicados ao 9º ano em 2013	244
Tabela 20. Taxas de aprovação dos estudantes nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Santa Catarina de 2005 a 2015 (em %)	247
Tabela 21. Número de matrículas, distorção idade-série, taxa de reprovação e taxa de abandono por série de 2009 a 2013 em Santa Catarina	251
Tabela 22. Limites inferiores e superiores das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática para cálculo do IDEB	252
Tabela 23. Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa dos estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina de 2005 a 2015	255
Tabela 24. Distribuição dos resultados das avaliações de Língua Portuguesa realizadas pelos estudantes das amostras desta pesquisa no 5º ano em 2009 e no 9º ano em 2013, nas escalas de proficiência de 2009 e de 2013	258
Tabela 25. Distribuição dos resultados das avaliações de Matemática realizadas pelos estudantes das amostras desta pesquisa no 5º ano em 2009 e no 9º ano em 2013, nas escalas de proficiência de 2009 e de 2013	259
Tabela 26. Características básicas dos modelos estatísticos	266
Tabela 27. Composição do Modelo 1 de regressão	269
Tabela 28. Análise descritiva do Modelo 1	270
Tabela 29. Correlação de Pearson do Modelo 1	271
Tabela 30. Resumo do Modelo 1	273
Tabela 31. Coeficientes do Modelo 1	274
Tabela 32. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 1	275
Tabela 33. Composição do Modelo 2 de regressão	279
Tabela 34. Análise descritiva do Modelo 2	280

Tabela 35. Correlação de Pearson do Modelo 2.....	281
Tabela 36. Resumo do Modelo 2.....	283
Tabela 37. Coeficientes do Modelo 2.....	284
Tabela 38. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 2.....	285
Tabela 39. Composição do Modelo 3 de regressão.....	289
Tabela 40. Análise descritiva do Modelo 3.....	290
Tabela 41. Correlação de Pearson do Modelo 3.....	291
Tabela 42. Resumo do Modelo 3.....	293
Tabela 43. Coeficientes do Modelo 3.....	294
Tabela 44. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 3.....	295
Tabela 45. Composição do Modelo 4 de regressão.....	298
Tabela 46. Análise descritiva do Modelo 4.....	299
Tabela 47. Correlação de Pearson do Modelo 4.....	301
Tabela 48. Resumo do Modelo 4.....	303
Tabela 49. Coeficientes do Modelo 4.....	304
Tabela 50. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 4.....	305
Tabela 51. Composição do Modelo 5 de regressão.....	308
Tabela 52. Análise descritiva do Modelo 5.....	309
Tabela 53. Correlação de Pearson do Modelo 5.....	311
Tabela 54. Resumo do Modelo 5.....	313
Tabela 55. Coeficientes do Modelo 5.....	314
Tabela 56. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 5.....	315
Tabela 57. Composição do Modelo 6 de regressão.....	318
Tabela 58. Análise descritiva do Modelo 6.....	319
Tabela 59. Correlação de Pearson do Modelo 6.....	321
Tabela 60. Resumo do Modelo 6.....	323
Tabela 61. Coeficientes do Modelo 6.....	324
Tabela 62. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 6.....	325
Tabela 63. Composição do Modelo 7 de regressão.....	328
Tabela 64. Análise descritiva do Modelo 7.....	329

Tabela 65. Correlação de Pearson do Modelo 7.....	331
Tabela 66. Resumo do Modelo 7.....	333
Tabela 67. Coeficientes do Modelo 7.....	334
Tabela 68. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 7.....	335
Tabela 69. Composição do Modelo 8 de regressão.....	338
Tabela 70. Análise descritiva do Modelo 8.....	339
Tabela 71. Correlação de Pearson do Modelo 8.....	341
Tabela 72. Resumo do Modelo 8.....	343
Tabela 73. Coeficientes do Modelo 8.....	344
Tabela 74. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 8.....	345
Tabela 75. Poder explicativo dos modelos de regressão.....	348
Tabela 76. Correlações entre as variáveis nos modelos de regressão.....	351
Tabela 77. Coeficientes das variáveis independentes nos modelos de regressão.....	352
Tabela 78. Variações no desempenho escolar de acordo com as categorias de análise.....	353
Tabela 79. Identificação dos estudantes.....	407
Tabela 80. Capital econômico dos jovens e suas famílias.....	408
Tabela 81. Estrutura familiar.....	410
Tabela 82. Capital cultural da família: escolaridade.....	411
Tabela 83. Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares.....	411
Tabela 84. Capital cultural dos jovens.....	414
Tabela 85. Uso do tempo dos jovens.....	416
Tabela 86. Atitude dos jovens perante os estudos.....	417
Tabela 87. Atitude dos professores.....	418
Tabela 88. Trajetória escolar dos jovens.....	419

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>29</b>
<b>1. RECORTES TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E IDEIAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE</b> .....	<b>49</b>
1.1 <i>Introdução às ideias de Bourdieu</i> .....	50
1.2 <i>Os diferentes tipos de capital e as estratégias das famílias frente à escola</i> .....	66
1.3 <i>Novas dinâmicas permeando o universo escolar</i> .....	81
<b>2. UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL</b> .....	<b>89</b>
2.1 <i>Da colonização ao “Estado-Avaliador”</i> .....	89
2.2 <i>O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira</i> .....	103
2.3 <i>A educação básica no século XXI</i> .....	107
2.4 <i>Uma breve aproximação do Ensino Fundamental atual através dos números</i> .....	127
2.4.1 <i>O Ensino Fundamental em Santa Catarina</i> .....	134
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>143</b>
3.1 <i>Pesquisa quantitativa em ciências sociais, políticas públicas e educação</i> .....	143
3.2 <i>Estrutura e ferramentas metodológicas aplicadas a esta pesquisa</i> .....	152
3.2.1 <i>Seleção dos dados</i> .....	152
3.2.2 <i>Construção dos bancos de dados</i> .....	165
3.2.3 <i>Análise dos dados</i> .....	171
<b>4. QUEM SÃO OS JOVENS CATARINENSES?</b> .....	<b>182</b>
4.1 <i>Identificação dos jovens</i> .....	184
4.2 <i>Capital econômico dos jovens e suas famílias</i> .....	192

4.3	<i>Estrutura familiar</i> .....	197
4.4	<i>Capital cultural da família: escolaridade</i> .....	203
4.5	<i>Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares</i> .....	206
4.6	<i>Capital cultural dos jovens</i> .....	208
4.7	<i>Uso do tempo dos jovens</i> .....	215
4.8	<i>Atitude perante os estudos</i> .....	218
4.9	<i>Atitude dos professores</i> .....	219
4.10	<i>Trajetória escolar dos jovens</i> .....	220
4.11	<i>Síntese do perfil e da trajetória dos jovens catarinenses</i> .....	225
<b>5.</b>	<b>O QUE MUDA DA INFÂNCIA À JUVENTUDE? PERSPECTIVAS DE UMA ANÁLISE LONGITUDINAL</b> .....	<b>229</b>
5.1	<i>O perfil dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal</i> ..	230
5.1.1	Capital econômico .....	233
5.1.2	Estrutura familiar .....	234
5.1.3	Capital cultural da família: escolaridade.....	235
5.1.4	Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares .....	238
5.1.5	Uso do tempo dos jovens.....	239
5.1.6	Atitude dos jovens perante os estudos .....	240
5.1.7	Atitude dos professores.....	241
5.1.8	Síntese do perfil dos jovens catarinenses segundo a análise longitudinal: o que mudou de 2009 a 2013?.....	243
5.2	<i>A trajetória escolar dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal</i> .....	245
5.2.1	Rendimento escolar .....	246
5.2.2	Desempenho escolar .....	251
<b>6</b>	<b>EM BUSCA DE COMPREENSÃO SOBRE O QUE MUDA NA VIDA DOS JOVENS</b> .....	<b>264</b>

6.1 Modelo 1 .....	267
6.2 Modelo 2 .....	277
6.3 Modelo 3 .....	287
6.4 Modelo 4 .....	297
6.5 Modelo 5 .....	307
6.6 Modelo 6 .....	317
6.7 Modelo 7 .....	327
6.8 Modelo 8 .....	337
6.9 <i>Análise comparada e longitudinal dos modelos de regressão</i> ..	347
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>367</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>376</b>
<b>Anexo 1 – Questionário contextual do aluno do 9º ano – SAEB 2013</b> .....	<b>403</b>
<b>Anexo 2 – Questionário contextual do aluno do 5º ano – SAEB 2009</b> .....	<b>405</b>
<b>Anexo 3 – Grupos de questões dos questionários contextuais dos</b> <b>estudantes do 9º ano (Prova Brasil 2013) e do 5º ano (Prova Brasil</b> <b>2009) segundo categorias de análise.....</b>	<b>407</b>
<b>Anexo 4 – Escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de</b> <b>Matemática do 5º ano e do 9º ano da ANEB/Prova Brasil 2013</b> <b>(INEP, 2016f) .....</b>	<b>420</b>
<b>Anexo 5 – Escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de</b> <b>Matemática combinadas para o 5º ano e o 9º ano do Ensino</b> <b>Fundamental (INEP, 2009a).....</b>	<b>434</b>



## INTRODUÇÃO

Os seres humanos passam por várias fases desde o nascimento até a morte. Desenvolvimentos, mudanças e transições são percalços inevitáveis da vida, tanto sob uma perspectiva individual como coletiva. A sociedade acrescenta diferentes ritos para marcar, testar, reforçar e celebrar a transição de fases na vida dos indivíduos. Todas as fases e ritos são importantes, mas o momento considerado mais crítico sob os pontos de vista sociológico, psicológico e político é a transição da infância para a idade adulta. Além de mudanças físicas e psicológicas, ocorre uma transformação social nos indivíduos, tanto no que concerne as suas interações com os outros e com o meio, como a maneira de pertencer e participar da sociedade. Além disso, histórica e socialmente, esta fase de transição, denominada juventude<sup>1</sup>, tem sido considerada instável e problemática (SPOSITO & CARRANO, 2003). Os jovens são frequentemente tratados como problema social, deixando de ser apenas um “estado de coisas” e tornando-se reais “problemas políticos” (RUA, 1998).

O presente trabalho investiga os indivíduos com aproximadamente 14-15 anos de idade. A seleção deste público recai na importância de se compreender a juventude brasileira de forma processual, como um ciclo que se desenvolve a partir de condições, condicionamentos e condicionantes, vivências e experiências, de modo sistêmico, no qual a soma das partes é mais importante do que o resultado final. A fim de entender a juventude brasileira, partiu-se do princípio, do início da fase da vida denominada juventude<sup>2</sup>. Esta pesquisa busca analisar o jovem do ponto de vista sociológico e utiliza a educação como perspectiva empírica para a investigação.

---

<sup>1</sup> Silva e Silva (2011) apresentam uma série de significados para juventude, mas, comumente, juventude representa a fase de transição entre a infância e a vida adulta. Diferentemente de “infância” e “criança”, que exprimem estatutos teóricos diferentes, “jovens”, como sujeitos, e “juventude”, significando uma fase da vida, são consideradas categorias semelhantes por pesquisadores que estudam este campo social (SPOSITO; CARRANO, 2003).

<sup>2</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera jovem o indivíduo que possui entre 15 e 24 anos. O Estatuto da Juventude (PNJ), no caso brasileiro, prevê que a juventude abrange o período dos 15 aos 29 anos, porém determina que se aplique o Estatuto da Criança e do Adolescente aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos (BRASIL, 2013).

Há diferenças na concepção de juventude, pelas suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas. A adolescência, “um processo fundamentalmente biológico durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade”, é diferente da juventude, que é uma categoria muito mais sociológica “de preparação para o indivíduo assumir o papel de adulto na sociedade”, segundo Waiselfisz (2014, p. 13-14). Silva e Silva (2011) ressaltam que “mesmo incluindo sujeitos de uma mesma faixa etária, a juventude possui características diferenciadas de acordo com o contexto no qual os jovens estão inseridos” (p. 664).

Dayrell (2003) reúne três imagens da juventude a fim de buscar uma compreensão para esta fase da vida: a) como condição de transitoriedade, “na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (p. 40); b) com uma conotação romântica de liberdade e prazer, que decorre do florescimento da indústria cultural a partir dos anos 1960, e se relaciona à permissividade a experimentações, erros, hedonismo e irresponsabilidade, que justificaria uma certa relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento dos jovens; c) associada a um período de crise, de dificuldade, “dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade” (p. 41). O autor, no entanto, alerta para o fato de que ao tratar a juventude é necessário considerar estas e outras possíveis imagens, para não correr o risco de “analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Para Bourdieu (2003 [1978]), “juventude” deve ser compreendida de forma relacional em determinado contexto sócio-histórico: “é-se sempre velho ou jovem para alguém” (p. 152). No entanto, o termo também designa a produção de sentidos e contribui para o estabelecimento de acordos e representações sociais dominantes. As transições entre infância, juventude e vida adulta são “ritos de instituição” (BOURDIEU, 2012 [1982]). Nomeações, classificações e categorizações definem o modo com o jovem é conceituado ou representado.

O modo de apreensão dos fenômenos sociais é dinâmico: muda no tempo e no espaço. “As representações correntes ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentuam a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio” (SPOSITO & CARRANO, 2003, p. 19). Há uma interconexão

entre o que tende a se tornar uma representação normativa dos jovens na sociedade e o impacto das ações políticas, ou seja, as políticas públicas podem “(...) provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens” (SPOSITO & CARRANO, 2003, p. 18). Estes autores recorrem a Durkheim para explicar que as representações sociais não são a simples soma das representações dos indivíduos, mas a coletividade, e a Lefebvre ao afirmar que as representações não são nem falsas nem verdadeiras, mas, ao mesmo tempo, verdadeiras como respostas a problemas “reais” e falsas ao dissimular os objetivos “reais”.

As diferentes considerações acerca da juventude, por distintas organizações e pesquisadores, ao longo do tempo e do espaço, resultam em diversas maneiras de coletar e organizar os dados sócio-demográficos dos jovens brasileiros. Portanto, a fim de introduzir a população jovem, utilizam-se várias fontes e faixas etárias para compor o grupo que se pretende destacar neste trabalho.

O Brasil tinha 51.340.473 jovens na faixa etária dos 15 aos 29 anos em 2010, superando em quase 10 milhões a quantidade de jovens que havia no país em 1991 (IBGE, 2010). No entanto, a proporção de jovens na população brasileira, que em 1991 era 28,07% e em 2000 chegou a 28,23%, diminuiu em 2010, correspondendo a 26,91% da população total do país. O número de jovens se distribui proporcionalmente entre os sexos. Somente 15% dos jovens moravam na zona rural. Dentre a população brasileira de jovens, 45,63% se declararam pardos, 44,84%, brancos, 7,97%, pretos, e o restante se considera amarelo, indígena ou não se manifestou quanto a sua raça, cor ou etnia (IBGE, 2010). Um dado alarmante é que, naquele ano, 11,61% de pessoas de 15 a 24 anos não estudavam nem trabalhavam e eram vulneráveis à pobreza, ou seja, moravam em domicílios<sup>3</sup> com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo na época da pesquisa (agosto de 2010), segundo o IPEA (2013).

Um “calcanhar de Aquiles” relativo à juventude brasileira está no campo da educação: apenas 68,3% dos jovens entre 15 e 19 anos se encontram dentro do sistema escolar (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior), e o numeroso restante – 31,8% – está fora da escola (IBGE, 2010). Somente 54,92%

---

<sup>3</sup> Na pesquisa do IPEA (2013) foram considerados somente os domicílios particulares e permanentes, portanto o percentual de jovens nessas condições tende a ser maior.

dos brasileiros com 18 ou mais têm Ensino Fundamental completo. Com a universalização do Ensino Fundamental a partir do início do século XXI, visualiza-se um cenário mais positivo quanto à escolaridade dos jovens brasileiros no futuro. Entretanto, a taxa de frequência líquida (TFL) ao Ensino Fundamental<sup>4</sup> em 2010 ainda era 92,14% (IPEA, 2013) e os efeitos das políticas de obrigatoriedade e universalização do Ensino Fundamental manifestam três fontes de desigualdades, segundo Charlot e Reis (2014): região, cor da pele e renda.

O abandono da escola em razão do trabalho é comum e “mais do que uma exclusão definitiva”, observa-se uma “escolaridade intermitente”, ou seja, movimentos de entrada e saída ao longo do ano letivo” (SPOSITO & SOUZA, 2014, p. 44). “É muito provável que trabalho e, possivelmente o medo de sua ausência, continue a se constituir num elemento importante para organizar o imaginário deste segmento juvenil” (SPOSITO & SOUZA, 2014, p. 51). Na ausência de políticas públicas efetivas, esta população, muitas vezes, acaba por constituir uma mão-de-obra desqualificada no mercado de trabalho.

Este grupo social é considerado de alta vulnerabilidade, especialmente pela sua associação com violência. Waiselfisz (1998) afirma que a juventude não é a produtora da violência, mas que a violência é resultado da sociedade. Os jovens encerram as esperanças de futuro da sociedade, mas também refletem os conflitos, as contradições e os próprios erros da mesma sociedade (WAISELFISZ, 1998). A edição de 2013 do Mapa da Violência registrou um aumento na taxa de homicídios brasileira, de 24,8 por 100 mil habitantes, em 1996, para 27,1 em 2011. Porém, o crescimento foi ainda maior entre os homicídios juvenis<sup>5</sup>: de 42,4 por 100 mil jovens, em 1996, a taxa aumentou para 53,4, em 2011. Segundo Waiselfisz (2013), os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dentre todos os brasileiros mortos por homicídios em 2011, 52,63% eram jovens:

---

<sup>4</sup> Segundo o IPEA (2013), a taxa de frequência líquida ao Ensino Fundamental corresponde à razão entre o número de pessoas na faixa etária de 6 a 14 anos frequentando o Ensino Fundamental regular seriado e a população total dessa mesma faixa etária multiplicado por 100. As pessoas de 6 a 14 anos frequentando a pré-escola foram consideradas como se estivessem no 1º ano do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> O Mapa da Violência 2013 considera jovem o indivíduo com idade entre 15 e 24 anos.

71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino. A taxa de mortes de jovens em acidentes de transporte também cresceu de 1996 (24,7 por 100 mil jovens) a 2011 (27,7 por 100 mil) e mantém-se superior à taxa que corresponde ao total da população brasileira (23,2 por 100 mil habitantes) em 2011. A taxa de suicídios continua alta: 5,1 por 100 mil jovens brasileiros.

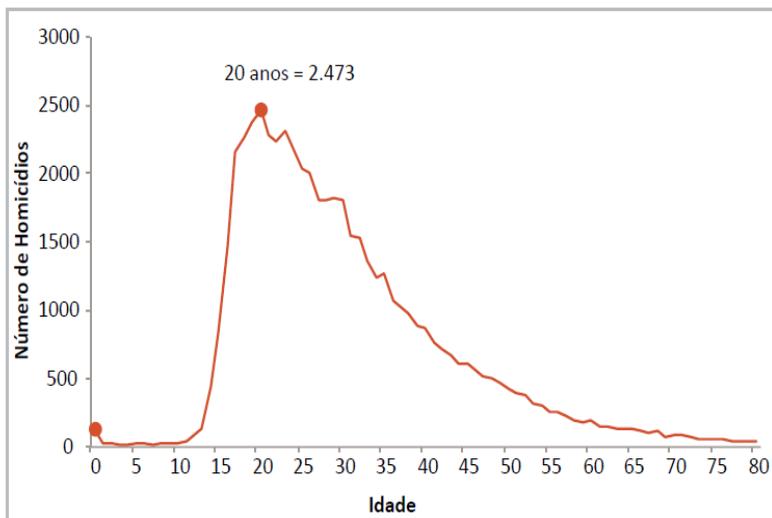
Waiselfisz (2014) inova no Mapa da Violência 2014, comparando a população jovem (15-29 anos) com a “não-jovem” (menos de 15 e mais de 29 anos).

Considerando o longo período – 1980/2012 –, entre os jovens, 62,9% das mortes devem-se a causas externas. Na população não jovem, esse percentual representa só 8,1% das mortes acontecidas. Se na população não jovem só 2,0% dos óbitos foram causados por homicídio, entre os jovens os homicídios foram responsáveis por 28,8% das mortes acontecidas no período 1980 a 2012. (WASELFISZ, 2014, p. 30)

Em 2012, isoladamente, 71% da mortalidade por causas externas no Brasil ocorreu com jovens (a população de 15 a 29 anos representa somente 27% do total da população brasileira, segundo o IBGE, 2010), sendo que 39% corresponde a homicídios, 20% a mortes no trânsito e 4% de suicídios (WASELFISZ, 2014). A segregação dos homicídios repete-se em 2012, dentre o total de homicídios ocorridos entre jovens, 77% ocorreu com negros (pretos e pardos) e 93,3% das vítimas eram do sexo masculino (WASELFISZ, 2014). De 2002 a 2012, houve queda no número de homicídios da população branca e aumento no número de vítimas na população negra: em 2002, morreram proporcionalmente 80% mais jovens negros que brancos, porém, em 2012, esse índice subiu para 169 (WASELFISZ, 2014). É curioso notar que há 54% de negros dentre os jovens brasileiros com 15 a 29 anos (IBGE, 2010), ou seja, somente a metade da população é negra. Ainda, em 2013, os jovens negros foram 18,4% mais encarcerados que os brancos (FBSP, 2014).

Os homicídios são relativamente baixos até os 12 anos de idade (85 vítimas em 2013), mas, como demonstrado no Gráfico 1, a partir dos 13 anos a taxa sobe rapidamente, representando 53,8 homicídios por 100 mil habitantes na faixa etária entre 15 e 19 anos (WASELFISZ, 2014).

Gráfico 1. Número de homicídios por Idade Simples no Brasil (2012)



Fonte: WAISELFISZ (2014).

A partir deste quadro da juventude no Brasil, pode-se intuir que há vulnerabilidade social relacionada a esta faixa etária. Silva e Silva (2011) destacam que muitas das demandas apresentadas pelos jovens brasileiros não são exclusivas desse grupo, mas decorrem dos fenômenos sociais contemporâneos. As autoras aconselham para que se tenha o devido cuidado para evitar a “(...) vitimização desse segmento social associada meramente à questão geracional” (SILVA & SILVA, 2011, p. 666). Ainda com relação a problemas de interpretação da situação do jovem brasileiro, Sposito e Carrano (2003) afirmam que, diante dos problemas reais, identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, muitas ações políticas apresentam a própria condição juvenil como algo problemático, requerendo, assim, estratégias de enfrentamento do “risco social” e dos “problemas da juventude”. Deste modo, as ações de prevenção, controle ou de efeito compensatório para os problemas que atingem a juventude transformaram-na, em alguns momentos, em um problema para a sociedade.

Abramo (1997) salienta que houve um aumento da atenção dirigida aos jovens brasileiros desde a década de 1990, por parte da academia, da mídia, do governo e de instituições não-governamentais, advindo da mobilização pelos direitos das crianças e dos adolescentes

nos anos 70 e 80 e que resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entretanto, Rua (1998) constatou que, em 1990, as políticas setoriais de educação, saúde e trabalho, não eram destinadas especificamente aos jovens. As políticas públicas eram voltadas a todas as faixas etárias e, portanto, não consideravam as particularidades da juventude, especialmente quanto à formação de valores e atitudes nas novas gerações. A isso, se pode acrescentar que no Brasil, diferentemente de outros países<sup>6</sup>, “(...) nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciado das crianças, para além da educação formal” (ABRAMO, 1997, p. 26).

A situação tomou outros rumos no século XXI, quando se dissiparam discursos sobre protagonismo juvenil, empoderamento dos jovens e debates sobre o conceito de juventude. O tema teria se firmado como estratégia política nacional com a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), em 2005, e com a instituição da Política Nacional de Juventude (PNJ), ainda em 2005, e do Estatuto da Juventude, em 2013. Em 2010 o termo “jovem” foi inserido na Constituição Federal, no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais, a exemplo do que já ocorria com a criança, o adolescente e o idoso, através da Emenda Constitucional 65.

Entretanto, Carvalho (2006) aponta que as contradições entre o plano da efetivação teórica – o “dever” – e o plano da efetivação prática – o “fazer” – das políticas para a juventude permanecem: “colocar a temática da juventude na pauta das agendas governamentais e na representação dos gastos públicos, não subentende uma política pública de juventude que se efetiva no plano da práxis” (p. 171). Silva e Silva (2011, p. 670) mostram preocupação para com o direcionamento das políticas voltadas à juventude brasileira, pois há setorialização de algumas práticas e uma certa sobreposição de ações em alguns casos<sup>7</sup>. Castro *et al.* (2009, p. 10) tiveram uma percepção semelhante no que se

---

<sup>6</sup> Abramo (1997) informa que a formulação de políticas para jovens se desenvolveu bastante ao longo do século XX nos Estados Unidos e na Europa, e que esse fenômeno ganhou significação nos países de língua espanhola da América Latina a partir dos anos 1980, incentivados pela CEPAL, ONU e governo da Espanha.

<sup>7</sup> Silva e Silva (2011) exemplificam este problema com visível concorrência entre o programa Saúde da Escola (PSE) e o projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), embora ambos estejam sob a responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Saúde.

refere à atuação da SNJ e da PNJ: “ainda resta por ser construída uma estratégia multissetorial de atuação que articule horizontalmente as iniciativas de órgãos diversos com um propósito comum, ampliando as possibilidades de êxito em seus empreendimentos”.

A realidade brasileira é bastante diversa e apresenta variações consideráveis em termos regionais, tanto demograficamente como econômica, social, cultural e politicamente. Deste modo, o escopo desta pesquisa foca no estado de Santa Catarina, que também apresenta grande diversidade, porém apresenta características populacionais mais homogêneas do que o Brasil como um todo. O objetivo principal deste trabalho é compreender sociologicamente os jovens catarinenses<sup>8</sup> de 14-15 anos de idade a partir da análise da transição da infância à juventude. Este objetivo tem um caráter universalista, pois espera-se que a pesquisa ofereça subsídios para políticas públicas voltadas à juventude. Entretanto, o tema juventude é extremamente abrangente e exigiu um recorte para sua concretização. Utilizam-se predominantemente, mas não unicamente, questões e aspectos da vida escolar dos jovens nesta pesquisa. Esta opção não é aleatória, mas decorre da seleção da base de dados<sup>9</sup> que orienta a análise. Ademais, era necessário situar o jovem em um momento e lugar específico – a vivência escolar – para operacionalizar o estudo. Considera-se que a educação proporciona uma importante interação social na vida dos indivíduos. Grande parte da vida das crianças e jovens é vivenciada na escola e, apropriando-se da perspectiva de Goffmann (1975, 1983), um dos principais papéis sociais desempenhados pelos indivíduos na faixa etária dos 14-15 anos é o de estudante. Durante este período da vida, é esperado que todos estejam frequentando a escola, embora isso não ocorra em todos os casos. Assim, a escola está em situação privilegiada na coleta de dados acerca desta população. Além da família, a escola é fundamental no desencadeamento dos processos evolutivos nos indivíduos, com impactos no crescimento físico, intelectual e social das crianças e jovens (POLONIA & DESSEN, 2005). A Sociologia da Educação oferece aportes teóricos relevantes para compreender os jovens com 14-15 anos de idade. Deste modo, a base teórica desta pesquisa encontra-se vinculada à Sociologia da Educação, mas permeia outras áreas do

---

<sup>8</sup> O adjetivo ‘catarinense’ é utilizado de forma ampla, com a intenção de compreender não somente os indivíduos naturais de Santa Catarina, como também os migrantes que habitam no estado.

<sup>9</sup> Nesta pesquisa, utilizam-se indistintamente os termos “banco de dados” e “base de dados”.

conhecimento, como história, pedagogia, economia, políticas públicas, psicologia, entre outras, a fim de apresentar uma análise mais abrangente dos jovens, seus perfis e suas trajetórias, de modo a fornecer subsídios para suprir as demandas sociais ligadas à juventude brasileira.

Esta pesquisa conta com três objetivos específicos que auxiliam a atingir o seu objetivo principal: 1) mapear e analisar o perfil e a trajetória dos indivíduos que se encontram na faixa etária dos 14-15 anos de idade a partir dos dados da Prova Brasil 2013; 2) analisar longitudinalmente o perfil e a trajetória do mesmo grupo de jovens, comparando os dados da Prova Brasil 2013, quando os jovens de 14-15 anos frequentavam o 9º ano do Ensino Fundamental, com os dados da Prova Brasil 2009, que corresponde ao período em que estes mesmos indivíduos estavam no 5º do Ensino Fundamental; 3) identificar o que muda da infância à juventude na vida dos jovens, utilizando uma variável escolar – o desempenho escolar – para compreender os ritos de instituição.

Os ritos de instituição tratados aqui têm origem nos fenômenos sociais, dotados de certos mecanismos e significados recorrentes no tempo e no espaço, que delineiam posições e disposições, e decorrem dos “ritos de passagem” descritos por Van Gennep (2011 [1909]). A sociedade é entendida como compartimentalizada, como uma totalidade dividida internamente, na qual os rituais demarcam as posições por onde pessoas e grupos circulam em sua trajetória social (VAN GENNEP, 2011 [1909]). O mundo social é dinâmico, contrastante e dialético, mas baseado em princípios organizatórios que reduzem as incertezas e realizam a passagem de uma posição a outra dentro da sociedade, num deslocar constante. Para Van Gennep (2011 [1909]), viver é passar, de uma idade a outra, de uma ocupação a outra; e passar é ritualizar.

Os “ritos de passagem” de Van Gennep foram apropriados e adaptados por Bourdieu (2012 [1982]), que amplia a discussão ao refletir não somente acerca dos indivíduos que passaram pelo rito frente àqueles que ainda não passaram, mas incluindo grupos de indivíduos que são alheios ao rito. Os ritos ocultam a arbitrariedade e reconhecem como legítimo e natural um limite arbitrário, estabelecendo uma divisão da ordem social através da imposição de uma linha, que é o que realmente importa: o antes e o depois (BOURDIEU, 2012 [1982]). Assim, o rito institui a diferença de forma consagrada e reconhecida: “[os] *ciclos de consagração* têm por função realizar a operação fundamental da alquimia social, transformar relações arbitrárias em relações legítimas, assim como diferenças de fato em distinções

oficialmente reconhecidas” (BOURDIEU, 2008 [1972], p. 211). Porém, Van Gennep (2011 [1909]) ressalva que o rito nada mais é do que uma fase de uma sequência, que sistematicamente compreende outros momentos e movimentos. Assim, o estudo do momento anterior e do momento posterior é fundamental para a compreensão do rito, da trajetória, da transição.

Há uma linha tênue que separa a infância da vida adulta. Entende-se que esta linha encerra uma série de mudanças na vida das crianças e dos jovens, que vão além da idade e de características fisiológicas. Parte-se do pressuposto de que a trajetória da infância à vida adulta não é uniforme, pois além de tratar-se de faixas etárias diferentes, a transição incorpora “essências sociais” (BOURDIEU, 2012 [1982], p. 120) diferentes. Estas “essências sociais” – crianças, jovens e adultos – resultam de um ato de instituição, que imputou a identidade (honrosa ou estigmatizante) daqueles indivíduos, o que são e o que devem ser (BOURDIEU, 2012 [1982]). O ato de instituição não precisa necessariamente ser compreendido, basta que seja reconhecido, pois o que interessa é a sua eficácia simbólica (reconhecimento). Este processo transforma as representações e o comportamento dos outros, a começar pela família, acerca do indivíduo instituído, simultaneamente à transformação da representação que o instituído tem de si mesmo, obrigando-o a comportar-se em conformidade à nova representação (BOURDIEU, 2012 [1982]). A magia performática do ato de instituição segue a fórmula “torne-se o que você é” (BOURDIEU, 2012 [1982], p. 122): o indivíduo instituído sente-se obrigado a ser conforme a sua definição, o seu estatuto, a sua função. Assim, as crianças, num dado momento, não querem mais ser chamadas de crianças e passam a agir segundo o que se espera de um jovem (um outro estatuto social).

Nesta pesquisa, a não-uniformidade, a “di-visão” (BOURDIEU, 2012 [1982]), é visível na diferença no desempenho escolar dos jovens analisados: é mais alto entre os estudantes do 5º ano e menor entre os estudantes do 9º ano, independentemente da localização (seja entre municípios, estados e regiões brasileiras ou entre países). Como afirmam Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 132), “o sistema escolar só pode sentir os efeitos das mudanças morfológicas e de todas as mudanças sociais que estão por trás destas sob a forma de dificuldades pedagógicas”. Pretende-se confirmar esta hipótese mostrando que as relações sociais dos jovens mudam na medida em que ocorrem os ritos e atos de instituição, assim como mudam a definição de prioridades e interesses destes indivíduos, e que estas questões se apresentam de

forma diferenciada entre grupos de jovens, a partir da constatação de situações de desigualdade social. Enumeraram-se as seguintes questões para nortear a pesquisa: 1) quem é o jovem catarinense de 14-15 anos de idade?; 2) qual a sua trajetória?; 3) o que mudou em suas vidas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental?; 4) que fatores tendem a produzir mais efeitos na sua trajetória, representada pelo desempenho escolar dos jovens?

A palavra “perfil” tem diferentes significados e aplicações. É comumente associada à estética, referindo-se ao segmento ou lado do corpo visível quando uma pessoa ou objeto se posiciona perpendicularmente ao observador; à geometria, que a emprega como um corte, real ou imaginário, gerado num plano vertical; a aspectos da personalidade humana, com o intuito de nomear os traços de um grupo ou de um indivíduo; e, mais recentemente, utilizada em redes sociais, para se referir ao nome e demais informações pessoais e imagens dos usuários desses espaços da web. Neste trabalho, entretanto, utiliza-se esta noção com base na sua etimologia: perfil é o resultado da combinação, em latim, do prefixo *-per*, que indica passagem, e do termo *filum*, que significa fio ou linha. Tem relação, ainda, com *profilare*, em italiano, que significa “desenhar um esboço”, porém quando desmembrada, o prefixo *-pro* denota para frente e *filare* implica movimento (girar). Dito de outro modo, é a passagem por uma linha ou uma linha de passagem, um movimento para frente, que retoma à discussão anterior sobre os “ritos de instituição”. Acrescenta-se a esta definição um dos significados do termo inglês *profile* e do termo francês *profil*, uma vez que se utiliza literatura estrangeira neste trabalho, além de literatura em português, tendo a ambição de situá-lo em uma perspectiva internacional. Assim, perfil está caracterizado como uma breve descrição, um conjunto de dados ou características, uma biografia que define ou fornece informações sobre a vida de um indivíduo<sup>10</sup>. Desta maneira, este trabalho define perfil como um aspecto dinâmico da vida de um indivíduo ou grupo de indivíduos, que considera a situação presente, como decorrente do passado e cujo futuro já se faz projetar, denotando tanto uma posição como uma constante transição.

---

<sup>10</sup> Conforme descrito em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/profile>, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/profile> e <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/profil/64166>.

Da mesma forma, não se pretende dar um sentido linear à noção de trajetória, mas sim caracterizá-la com “idas e vindas”, com mudanças de tendências ao longo do percurso, como resultado de experiências anteriores e direcionamento frente a objetivos futuros. Na Física, trajetória remete ao percurso, normalmente representado por uma curva, realizado por um corpo no espaço em função do tempo, que é matematicamente demonstrado por um sistema de coordenadas predefinido. É bastante utilizada em cálculos relacionados à teoria gravitacional. Este percurso é expresso na forma de uma função e a trajetória varia segundo o ponto de vista de cada observador. Por exemplo, para o indivíduo que solta um objeto da janela de um carro em movimento com velocidade constante, a queda se dá em linha reta, mas para um pedestre que está parado na calçada, o objeto cai e continua se movendo com a velocidade do carro, ou seja, segundo uma trajetória parabólica.

Etimologicamente originária do latim *trajectore*, trajetória incorpora movimento, tanto de passar, cruzar e atravessar, como de arremessar e jogar. Seu prefixo deriva de “trans”, que amplia o sentido de movimento sobre algo ou através de algo. Este conceito foi expandido, apropriado pelas Ciências Humanas e, figurativamente, trajetória significa o caminho percorrido, a ação de percorrer este caminho, a direção que alguém ou algo toma, a sucessão de acontecimentos que fizeram parte da existência de algo ou alguém, uma progressão ou linha de desenvolvimento que lembra a trajetória física. Seus sinônimos incluem curso, caminho, estrada, via, carreira, circuito, itinerário, rota, roteiro, rumo, trajeto, vida, história, narrativa; e é bastante utilizada em pesquisas que investigam mudanças. Portanto, utilizar o termo trajetória é pertinente no contexto desta pesquisa, que descreve o caminho (ou percurso) dos jovens catarinenses segundo perspectivas temporais, espaciais e longitudinais. O caminho percorrido pelos jovens não é estático, pois trajetória também significa o ato de percorrer o caminho, mostrando que a trajetória é dinâmica, resultante da sucessão de eventos que antecederam o trajeto, da rota ora seguida, e daqueles acontecimentos que lhe serão posteriores, ou seja, uma rede interdependente de fenômenos, episódios e possibilidades. Como na Física, mantém-se a noção de que a trajetória está dada em função do tempo, embora se ignore o sentido matematicamente predefinido da trajetória. A vida humana não é exata tal qual a Física ou a Matemática, mas feita de acasos, de arbitrariedade.

(...) os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) interferem na *constituição das trajetórias sociais dos jovens*, na constituição de seus “modos de vida” e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro. Se, por um lado, *transição* serve para fazer referência a um duplo processo, que inclui mudanças biológicas próprias do crescimento e marcos de passagem de determinadas situações de vida a outras (maternidade ou não maternidade, inatividade ou vida produtiva etc.), por outro, na noção de *trajetória*, o importante não é a sequência dos distintos marcos característicos da geração de novos indivíduos adultos, mas sim as *posições* que o indivíduo ocupa ao longo da sua vida e que caracterizam sua *biografia*. (CARRANO, 2010, p. 160)

Assim, as trajetórias sociais dos jovens poderiam ser representadas por uma posição ocupada no espaço social e pela sua disposição (*habitus*) (BOURDIEU, 1996 [1994]). Agentes que se encontram em posições próximas e apresentam disposições similares – condições de classe – tendem a produzir trajetórias igualmente similares: trajetórias coletivas. Apesar disso, Bourdieu (1996 [1994]) reconhece que este processo não é estático. Podem existir possibilidades que levem o agente a seguir uma trajetória diferenciada daquela considerada típica para sua classe. Desta forma, a emergência de uma trajetória individual, de forma dinâmica, pode vir a alterar as posições nas estruturas sociais.

Charlot (2000) afirma que todo ser humano é um ser social, que ocupa determinado espaço social e está inserido em relações sociais com outros indivíduos, sendo, portanto, um sujeito ativo. Cada ser é único, tem uma história e desejos, interpreta o mundo e lhe dá sentido à sua

maneira. A condição humana, por conseguinte, é um processo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, cuja essência está nas suas relações sociais: a dimensão biológica e a social influenciam-se mutuamente na construção do homem e da mulher (Charlot, 2000). Dayrell (2003), que trabalhou com jovens como sujeitos sociais, conclui que o desenvolvimento das potencialidades do ser humano depende da qualidade das relações sociais existentes no meio em que ele está inserido, havendo várias maneiras de se “construir” como sujeito, de acordo com a estrutura e os recursos disponíveis, a história e a trajetória de cada um.

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica. A dificuldade ainda é maior quando o *outro* é “jovem, preto e pobre”, essa tríade que acompanha muitos dos jovens como uma maldição. (DAYRELL, 2003, p. 44)

Consideram-se válidas as diferentes abordagens, mas esta pesquisa utiliza a denominação “agente” ao invés de “sujeito” quando se refere aos indivíduos que toma por objeto. Os jovens estão sujeitos a distintas condições, mas a perspectiva adotada nesta pesquisa não os considera submissos, subjugados ou inferiorizados. Acredita-se que eles são o resultado de suas experiências e trajetórias, e que, apesar de confrontarem-se com estruturas sociais (hierárquicas) preestabelecidas, não por eles, nem por suas famílias, mas pelos jogos de poder e interesses dominantes, são seres ativos que podem provocar mudanças. A perspectiva desta pesquisa alinha a conotação “agentes” à uma abordagem bourdieusiana, de forma a designá-los como indivíduos com uma bagagem socialmente herdada, composta de componentes objetivos

(capital econômico) e subjetivos (capital simbólico, capital social e capital cultural). O agente não é um indivíduo isolado, nem um sujeito determinado e mecanicamente submetido às condições objetivas do seu ambiente, mas um ser social, determinante e determinador de circunstâncias presentes e futuras.

A justificativa para esta pesquisa fundamenta-se em três ordens de considerações que se encontram interligadas: base epistemológica, relevância social do objeto de estudo e alinhamento entre ciência e *práxis*.

A emergência da “Sociedade do Conhecimento” multiplicou o número de agentes que mobilizam o conhecimento para agir no campo político. A educação, desde o advento da Teoria do Capital Humano, a partir de 1950, passou a ter relações estreitas com a economia, notadamente relações de causalidade entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e mobilidade social. O economicismo ganhou ênfase no campo das políticas públicas pouco antes da Ditadura Militar e se fortaleceu quando da adoção de princípios de gestão privada na administração pública, dentro do contexto do *New Public Management* (NPM) ou gerencialismo<sup>11</sup>, que visavam garantir a eficiência das políticas públicas. Análises economicistas, entretanto, tendem a ignorar aspectos importantes da vida escolar e do estudante (KRAWCZYK, 2014), e seus mecanismos – puramente quantitativos e tecnocráticos – são considerados reducionistas no sentido em que os fins prevalecem sobre os processos (AZEVEDO, 2007).

As políticas públicas recaem no terreno do pragmatismo. “Experiências bem-sucedidas” (*best practices*), fatores responsáveis pelo sucesso de estudantes e pela eficácia de escolas são reconhecidos como evidências de sucesso, transportados, transferidos e implementados, indiscriminadamente, de uma escola a outra, de dentro e de fora do país (KRAWCZYK, 2014). Há uma clara subordinação dessas propostas aos interesses de um determinado setor da burguesia

---

<sup>11</sup> O modelo gerencialista é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência (alocação racional de recursos, limitação do desperdício, simplicidade, neutralidade e clareza), eficácia (*accountability*) e competitividade (capacidade de resposta, resiliência sistêmica, flexibilidade, elasticidade) (SECCHI, 2009). Tem suas origens nos processos de reforma do Estado nos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, expandindo-se posteriormente pela Europa e América Latina, transferindo o enfoque: da burocracia para o indivíduo.

brasileira, que influencia politicamente tanto a pesquisa como a agenda política, “hierarquizando e validando certos temas e métodos de pesquisa” (KRAWCZYK, 2014). Eficiência e eficácia educacionais são indispensáveis, mas suas análises precisam ser bem fundamentadas para não incorrer naquilo que Barroso (2009, p. 990) denomina de uma “espécie de ‘placebo’ junto à opinião pública para sustentar a convicção de que as medidas tomadas constituem as ‘terapêuticas’ mais ajustadas aos problemas que é preciso resolver”. Percebe-se que o desempenho dos estudantes avaliados pelo SAEB é predominantemente correlacionado com a infraestrutura escolar, com o material didático e a metodologia pedagógica da escola, com o esforço dos professores e diretores (CANDIDO, 2016). O foco principal da análise dos resultados do SAEB que vem sendo conduzida, especialmente pela mídia, é nas posições ocupadas nos rankings comparativos e, no máximo, em que medida houve melhora ou piora de resultados. Enfatizam-se os índices, as pontuações, os números, que se tornam obstáculos para discussões reais e necessárias sobre educação (CASASSUS, 2013).

Apesar da qualidade e sofisticação das avaliações do SAEB, Rodrigues (2007) constatou que seus resultados acabam engavetados em gabinetes políticos e que os educadores, que seriam os principais interessados, não se identificam com a pesquisa, seja por falta de entendimento estatístico, seja porque não vislumbram possibilidades de análise dos dados para resolução de problemas. Gatti (2006) afirma que o tipo de lógica requerida no tratamento – coleta e análise – de dados numéricos também nem sempre é dominada pelos pesquisadores<sup>12</sup>. Embora amplamente divulgados e disponibilizados, os dados do SAEB são pouco utilizados seja na academia seja na prática.

Observa-se que há poucas publicações acadêmicas no Brasil que tratam especificamente da faixa etária investigada neste trabalho,

---

<sup>12</sup> Gatti (2006) lista alguns problemas que podem ocorrer nos trabalhos de pesquisa que usam quantificação, quando a “lógica” numérica não é dominada pelo pesquisador: “(...) hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas, ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, entre elas a de continuidades, intervalidade, proporcionalidade, forma de distribuição dos valores, entre outros” (p. 29). Muitos pesquisadores pecam ao desconhecer os limites impostos pelos dados às interpretações, sem mencionar interpretações empobrecidas pela falta de domínio dos fundamentos da metodologia.

relacionada ao início da juventude e que corresponde aos 14-15 anos de idade<sup>13</sup>. A abordagem longitudinal para investigar os jovens também é rara na literatura brasileira. Um exemplo significativo de pesquisa longitudinal realizada no Brasil é o Estudo Longitudinal da Geração Escolar (GERES), embora tenha focado na evolução da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tenha utilizado apenas uma amostra de estudantes de escolas públicas e particulares nas cidades de Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Salvador e Rio de Janeiro (ver FRANCO et al., 2008). Ademais, há um número limitado de trabalhos científicos publicados acerca de jovens catarinenses de 14-15 anos de idade, cuja maioria concentra-se em experiências pontuais, como esporte e emprego, por exemplo, e questões de saúde<sup>14</sup>.

A proposta deste trabalho é aproveitar a tendência de governança através de dados de uma forma diferente da comumente praticada, superando as suas limitações. O diferencial está na forma de interpretá-los. Em vez de criar taxas, tendências e índices de cunho econômico, os dados foram contextualizados e analisados à luz de aportes teóricos, sem desmerecer as abordagens econômicas, mas agregando outros pontos de vista. Além disso, identificar o perfil dos jovens, buscando compreender este agente social, adquire relevância no momento atual, quando há criminalização de jovens pobres e negros e clamor burguês pela redução da maioridade penal<sup>15</sup>. Ao investigar uma das fases de transição na vida

---

<sup>13</sup> Utilizaram-se os termos “jovem”, “juventude”, combinados a “perfil” e “trajetória” na busca por artigos científicos na base de trabalhos científicos Scielo, considerada relevante no contexto brasileiro (Hayashi et al., 2008), além de facilmente acessível e gratuita. A grande maioria dos trabalhos estuda indivíduos com idade acima de 15 anos, outros até mesmo amplia a categoria “juventude” e consideram pessoas acima de 30 anos de idade. Os temas concentram-se na área da saúde, mas também foram identificados trabalhos que tratam da violência e vulnerabilidade deste grupo populacional, pesquisas relacionadas ao mundo do trabalho e ao empreendedorismo, à participação política, aspectos educacionais mais voltados ao Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e ao Ensino Superior, entre outros. Aparentemente, a idade de transição da infância para a vida adulta – 14 a 15 anos – é relegada pela academia.

<sup>14</sup> Em pesquisa na base de trabalhos acadêmicos Scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)), não foi encontrado nenhum trabalho que trate dos jovens de Santa Catarina nos moldes desta pesquisa (utilizaram-se os termos “jovem”, “juventude”, combinados a “catarinense” e “Santa Catarina” na busca).

<sup>15</sup> No Brasil, a maioridade penal ocorre aos 18 anos (BRASIL, 1988, artigo 228; BRASIL, 1990, artigo 104). A discussão política sobre a redução da maioridade

humana, espera-se que este estudo proporcione um melhor retrato da juventude a fim de subsidiar políticas públicas direcionadas a esta população, para quem políticas específicas ainda são escassas (ABRAMO, 1997; RUA, 1998).

Este trabalho está dividido em seis seções. A primeira busca demarcar as perspectivas teóricas que orientaram esta pesquisa. O ponto de partida são as ideias de Pierre Bourdieu, especialmente aquelas que promovem uma discussão acerca das estruturas sociais fundamentada na educação, com enfoque nos tipos de capital e nas diferentes estratégias familiares frente à educação. A fim de enfrentar as limitações teóricas, metodológicas, espaciais e temporais de Bourdieu, outras ideias, complementares, paralelas ou críticas, foram introduzidas para contribuir com as análises propostas nesta pesquisa. Perspectivas mais recentes, como a respeito dos diferentes tipos de responsabilização, quer delegada ou imposta, e de performatividade na comunidade escolar, e as novas relações e interações família-escola também foram incluídas.

A educação brasileira, tal como a própria história do Brasil, é repleta de detalhes, particularidades e idiossincrasias. A segunda parte deste trabalho consiste de uma análise sócio-histórica da educação, considerada fundamental para situar o contexto da pesquisa, ou seja, o campo de conflitos e interesses de diversos atores no qual os jovens estão inseridos. Buscou-se não somente descrever os eventos históricos que se sucederam, desde a colonização à educação atual, mas analisa-los sociologicamente, de modo a confrontar diferentes aportes da literatura e documentos oficiais. Ao final desta seção, apresentam-se alguns indicadores educacionais nacionais e referentes ao estado de Santa Catarina, a fim de contextualizar a situação atual da educação dos jovens.

A próxima seção dedica-se a descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa. Inicia-se com uma breve análise do uso da pesquisa

---

penal não é recente. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC 171), que reduz a maioria penal de 18 anos para 16 nos casos de crimes hediondos, como estupro e latrocínio, e também nos de homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte, foi inicialmente sugerida em 1993. Entretanto, o tema ganhou mais relevância a partir da incorporação e participação de outros atores (políticos de diversas instâncias, instituições religiosas, organizações da sociedade civil etc.) no debate, a partir de 2007, quando os governos estaduais passaram a requerer autonomia para legislar sobre matéria penal e diversos setores da sociedade passaram a se manifestar a respeito da redução da maioria penal.

quantitativa nas ciências sociais, políticas e na educação, que se torna relevante no contexto acadêmico brasileiro nestas áreas, atualmente bipolarizado de forma antagônica nas vertentes quali e quanti. Parte-se, então, para a descrição da estrutura e das ferramentas metodológicas apropriadas pela pesquisa, desde a seleção até a análise dos dados.

As próximas partes do trabalho, representadas pelos capítulos 4, 5 e 6, constituem o seu foco principal: a análise dos dados. O capítulo 4 concentra-se nos jovens catarinenses de 14-15 anos e analisa o perfil e a trajetória destes agentes sociais em um dado momento. Neste caso, o momento é o ano de 2013, quando os jovens frequentavam o 9º ano do Ensino Fundamental. O capítulo 5 introduz a análise longitudinal, através da qual buscou-se identificar o que muda da infância à juventude no perfil e na trajetória dos jovens catarinenses. A análise longitudinal desenvolvida nesta pesquisa vai além das categorias trabalhadas no capítulo 4 e as questões do rendimento e desempenho escolares são amplificadas a fim de testar a hipótese da pesquisa e oferecer subsídios para analisar tanto a trajetória passada, como a situação presente e o cenário futuro na vida dos jovens. Por fim, o sexto capítulo parte das análises anteriores para explorar as mudanças observadas no perfil e na trajetória dos jovens catarinenses. As categorias de análise adotadas nesta pesquisa são colocadas em cheque para compreender as influências e implicações das alterações no perfil e trajetória dos jovens ao longo do tempo. O papel dos “ritos de instituição” é reinterpretado à luz da análise de dados quantitativa.

Adicionalmente, apresentam-se as considerações finais a respeito desta pesquisa. Retomam-se as ideias-chave da pesquisa e tecem-se conclusões, implicações da pesquisa em diferentes campos, da ciência a *práxis*, além de delinear-se possibilidades futuras de pesquisa a partir das análises aqui elaboradas.



## 1. RECORTES TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E IDEIAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Independentemente do tipo de pesquisa adotada – qualitativa, quantitativa ou mista –, o conhecimento científico e o seu desenvolvimento assentam-se sobre uma base epistemológica bem sustentada. Um dos postulados que asseguram a cientificidade de uma pesquisa exige que seu objeto de pesquisa seja não somente reconhecível, mas também definido de maneira que seja reconhecível pelos demais pesquisadores (ECO, 2012). Deste modo, é fundamental contextualizar o objeto de pesquisa epistemologicamente, bem como delinear a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador para interpretar os dados analisados.

Esta pesquisa recorre à Sociologia da Educação para buscar fundamentos teóricos para discutir a situação dos jovens, seu perfil e suas trajetórias. É inegável a importância de Bourdieu para a Sociologia da Educação, tal como relataram Bernard Charlot e François Dubet<sup>16</sup>, e muitos outros pesquisadores antes e depois deles. As ideias de Bourdieu norteiam os rumos desta pesquisa, servindo de lentes interpretativas e inspiração para as análises realizadas. Adicionalmente, apresentam-se interfaces, perspectivas e apreciações de outros autores sobre o trabalho de Bourdieu e a Sociologia da Educação em geral.

Considera-se, ainda, que no interior da Sociologia da Educação abrem-se novos olhares investigativos, nos quais a escola passa de objeto à categoria de análise (KRAWCZYK, 2014), sendo, portanto, necessário “reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição, merecendo também ser investigados” (SPOSITO, 2003, p. 215). Desta forma, procurou-se apresentar fundamentos teóricos que relacionam o “dentro da escola”

---

<sup>16</sup> Alguns dias após a morte de Bourdieu, Charlot declarou em entrevista ao jornal *Le Monde*, em 26 de janeiro de 2002: “Nós tivemos de nos definir em relação a Bourdieu para construir nosso espaço de pensamento”. Em um artigo publicado em 1998, Dubet afirmou que “todo sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e se confronta a ela, pois não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 11).

com o “fora da escola” para contribuir na compreensão do processo de ensino e dos agentes que dele participam.

### *1.1 Introdução às ideias de Bourdieu*

Para o criador da Sociologia da Educação,

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1978 [1922], p. 41)

A atividade educativa tem caráter abstrato e a educação é um bem intangível, pois afeta o indivíduo de maneiras diferentes, com impactos de difícil mensuração que nem sempre se manifestam no curto prazo (VAN ZANTEN, 2014, p. 97). Seja com visão de curto ou de longo prazo, “educação para a vida” e “educar para o mundo do trabalho” tornaram-se slogans comuns entre programas governamentais, atividades do terceiro setor ligadas à educação, e projetos dentro de escolas. Entretanto, é importante destacar que a educação não acontece somente na escola, embora este trabalho muitas vezes associe educação com a instituição e as práticas escolares.

Além de ocorrer em diferentes espaços físicos e entre diversos grupos sociais (família, amigos, igreja, por exemplo), Tura (2006) afirma que a função da educação se ampliou enquanto prática social, “destacando-se na produção/ reprodução de relações sociais, na concessão de privilégios profissionais e na legitimação de posições de poder” (p. 10). A sociologia oferece uma importante contribuição para o entendimento da educação, analisando aspectos mais amplos, que envolvem questões sobre a natureza humana e a sociedade, a justificativa e a legitimação de ações e políticas educacionais, a transmissão de conhecimentos e a socialização, entre outras. Sposito (2003) argumenta que a “verdadeira sociologia da educação” seria tanto

vasta quanto complexa, pois na acepção de Duru-Bellat e Van Zanten (1992, p. 1 *apud* SPOSITO, 2003), “os mecanismos por meio dos quais uma sociedade transmite a seus membros seus saberes, o saber-fazer e o saber-ser que ela estima como necessários à sua reprodução são de uma infinita variedade”.

Segundo Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 180), “é preciso situar a cultura escolar no universo social em que ela foi formada, isto é, nesse microcosmo protegido e fechado em si mesmo”. Estes autores absorvem ideias de Durkheim, que caracteriza o sistema de ensino pela homogeneidade dos modos de inculcação e pela concessão de um diploma como resultado do processo de inculcação, e de Weber, que relaciona a origem do sistema de ensino ao aparecimento de um corpo de especialistas cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada, a fim de compor as suas próprias constatações. Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 78) concluem que a educação remonta a períodos ainda anteriores, com as escolas filosóficas da Antiguidade, escolas dos magos ou mestres da sabedoria, tanto no Ocidente como no Oriente, e o trabalho dos sofistas. No entanto, não é a falta de consenso (ou de conhecimento) quanto à gênese da escola que invalidaria sua autonomia, sua importância e seu poder. A escola é uma instituição antiga, apresentando o mesmo formato independentemente do tempo e do espaço; o que tende a mudar e a sofrer alterações é o seu conteúdo e a forma como é transmitido, segundo interesses vigentes em determinado tempo e espaço.

Giddens (2005) destaca que os processos de industrialização e urbanização tiveram grande influência na educação formal, especialmente pela criação de uma grande demanda por mão-de-obra especializada.

Assim que os sistemas educacionais passaram a ser universais, um número crescente de pessoas foi iniciado no ensino abstrato (de disciplinas como matemática, ciências, história, literatura e assim por diante), em vez de receberem os ensinamentos práticos de ofícios específicos. Em uma sociedade moderna, as pessoas precisam munir-se de habilidades básicas – como ler, escrever e calcular –, além de um

conhecimento geral sobre o seu ambiente físico, social e econômico; para que estejam aptas a dominarem novas modalidades de informações, às vezes bastante técnicas. Uma sociedade avançada também precisa da pesquisa “pura” e de insights sem valor prático imediato que ampliem os limites do conhecimento. Na era moderna, a educação e as qualificações transformaram-se em um importante trampolim para oportunidades de emprego e carreiras. (GIDDENS, 2005, p. 396)

As funções da educação ampliaram-se, conforme Tura (2006), mas também sofrem alterações ao longo do tempo. No Brasil, por exemplo, o desenvolvimento industrial e o nacionalismo crescente a partir de 1930 propõem novas funções para a educação: difusão de novos valores, propagação de bases comuns para a nacionalização, formação de “elites condutoras”, capacitação das novas gerações para as exigências do mercado de trabalho (VALLE & RUSCHEL, 2009, p. 181). Porém, para o senso comum<sup>17</sup>, o sistema de ensino baseia-se numa racionalidade formal e econômica que objetiva uma “produtividade” crescente, em termos quantitativos e qualitativos, e busca suprir, ao menor custo possível, uma demanda técnica de educação, ou necessidades criadas pelo mercado de trabalho.

Bourdieu, entretanto, afirma que a escola e o trabalho pedagógico só podem ser compreendidos quando relacionados ao sistema de relações entre as classes. De acordo com Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 235-236), o sistema de ensino apresenta uma “duplicidade funcional”: possui uma função interna de transmissão e inculcação da cultura legítima, e uma função externa de conservação social. A escola é concebida como “(...) instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar (...)” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 133). A tese de Bourdieu oferece uma

---

<sup>17</sup> Sociologia espontânea, economicistas e “interesse geral”.

perspectiva crítica à teoria do capital humano e à meritocracia baseada no sistema de ensino, popularizadas a partir de 1950.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 76-77)

A inculcação corresponde à função interna de um sistema de ensino, ou seja, a produção de um trabalho pedagógico capaz de produzir e reproduzir, nos limites dos meios da instituição, continuamente, em série e ao menor custo, um *habitus* “(...) tão homogêneo e tão durável quanto possível, entre o maior número possível dos destinatários legítimos (...)” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 79).

O *habitus* é um elemento de produção da ordem social observada incorporado nos próprios agentes, ou seja, um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos que se encontram “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1983 [1972], p. 61). O *habitus* de um indivíduo é resultado da incorporação da estrutura social e da sua posição social de origem, que propiciam um conjunto de vivências típicas, ou seja, experiências que estruturaram internamente sua subjetividade. Estas experiências tendem a se consolidar na forma de um

*habitus* adequado à sua posição social, fazendo-o agir, nas mais diversas situações sociais, como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma determinada posição nas estruturas sociais. Agindo assim, o indivíduo, inconscientemente reproduz as características de seu grupo social de origem e a própria estrutura social na qual ele foi constituído.

Segundo Brandão (2010), o conceito de *habitus* de Bourdieu propõe uma ruptura com o pressuposto de que toda ação humana seria racional, embora o *habitus* seja “um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto transcendente ao indivíduo” (BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p. 26 apud BRANDÃO, 2010, p. 230). Em outras palavras, Bourdieu não nega o caráter racional da ação humana, mas enfatiza o peso das razões práticas ou senso prático, que significa agir “sem necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer” (BRANDÃO, 2010, p. 230).

Bourdieu (1983 [1972]), no entanto, enfatiza que o *habitus* não corresponde a um conjunto inflexível de regras de comportamento que devem ser seguidas indefinidamente pelo indivíduo, mas a um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (p. 65). O *habitus* é produto da história, é um sistema aberto de disposições que são vivenciadas e adaptadas pelo indivíduo a cada nova situação específica (BOURDIEU & WACQUANT, 2005 [1992]). As experiências, por sua vez, reforçam ou modificam as estruturas do *habitus*. Portanto, “o *habitus* é durável, mas não eterno” (BOURDIEU & WACQUANT, 2005 [1992], p. 195, tradução da autora).

A conservação social decorreria da produção e reprodução do *habitus* que seja “(...) tão conforme quanto possível aos princípios do arbitrário cultural (...)” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 79).

(...) só uma teoria adequada do *habitus* como duplo processo da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite esclarecer completamente as condições sociais do exercício da função da legitimação da ordem social que, de todas as funções ideológicas da Escola, é sem dúvida a mais dissimulada. Porque

o sistema de ensino tradicional consegue dar a ilusão de que sua ação de inculcação é inteiramente responsável pela produção do *habitus* cultivado ou, por uma contradição aparente, que essa ação só deve sua eficácia diferencial às aptidões inatas dos que a ela são submetidos, e que é por conseguinte independente de todas as determinações de classe, embora nada mais faça do que confirmar e reforçar um *habitus* de classe que, constituído fora da Escola, está no princípio de todas as aquisições escolares, tal sistema contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais. (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 244-245)

A legitimidade do sistema escola é inquestionável, visto que se declara – e se reconhece – como instituição propriamente pedagógica, entretanto, sua função – produção e reprodução social – é dissimulada pelos meios do próprio sistema escolar, que criam condições para o desconhecimento da violência simbólica<sup>18</sup> que ele exerce.

---

<sup>18</sup> A violência simbólica é a imposição da cultura de indivíduos e instituições que representam as formas culturais dominantes, a cultura legítima, como a verdadeira ou única forma cultural existente (BOURDIEU, 1996 [1994]; BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]). Alguns produtos simbólicos (música, arte, literatura, preferências e práticas esportivas, hábitos culinários, vestuário, decoração, expressão corporal, opções de lazer e turismo etc.) seriam considerados vulgares, ou inferiores, e outros, julgados como distintivos ou superiores. Estas hierarquias culturais, então, contribuem para reforçar, reproduzir e legitimar as hierarquias sociais mais amplas da sociedade, as divisões entre grupos e classes, entre dominantes e dominados.

(...) a legitimação da ordem estabelecida pela Escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da Escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento da delegação de autoridade que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente, sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e os *habitus* bastante perfeita para gerar o desconhecimento do *habitus* como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativo das estruturas da ordem assim produzida. Assim, o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento. (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 246)

Paradoxalmente, esta função é exercida por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. “Tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiária, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 73).

As diferenças oficiais produzidas pelas classificações escolares tendem a produzir (ou a fortalecer) as diferenças reais ao produzirem, nos indivíduos classificados, a crença, reconhecida e defendida coletivamente, nas diferenças e ao produzirem, assim, as condutas destinadas a aproximar o ser real

do ser oficial. (BOURDIEU, 2011 [1979a], p. 29)

O sistema escolar não pode se afirmar absolutamente independente, tal como ele poderia pretender ser, nem totalmente dependente do sistema econômico ou do sistema de valores da sociedade; ele possui uma autonomia relativa<sup>19</sup>, que permite cumprir suas funções internas e “(...) servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 208). Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 202) afirmam que “(...) um sistema de ensino seja tanto mais capaz de dissimular sua *função social* de legitimação das diferenças de classe sob sua *função técnica* de produção das qualificações quanto menos lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis do mercado de trabalho”. Em outras palavras, o sistema de ensino converte as vantagens sociais em vantagens escolares, que são, por sua vez, reconvertidas em vantagens sociais, pois as tais vantagens escolares, que são implicitamente sociais, consistem em pré-requisitos técnicos para o mercado de trabalho (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 205). Esta “duplicidade funcional” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 223) contribui para que o sistema de ensino de uma sociedade reflita e mimetize o seu próprio sistema social.

A informação e a formação inculcadas pelo sistema de ensino são codificadas, homogeneizadas, ritualizadas e sistematizadas, de modo a tornar a cultura escolar uma cultura “rotinizada” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 80-81).

Qualquer que seja o *habitus* a inculcar, a conformista ou inovador, conservador ou revolucionário, e isso tanto na ordem religiosa quanto na ordem artística, política ou científica, todo TE [trabalho escolar] gera um discurso que tende a explicitar e a sistematizar os princípios desse *habitus* segundo uma lógica que

---

<sup>19</sup> A autonomia é relativa porque o sistema de ensino possui dependência relativa à estrutura das relações de classe.

obedece primordialmente às exigências da institucionalização da aprendizagem (...). (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 81)

O sistema de ensino consiste em uma organização metódica e competitiva, e as hierarquias são tão presentes na escola como no jogo ou no trabalho.

(...) o culto da hierarquia, puramente escolar na aparência, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos ou da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que elas tendem a reproduzir (no duplo sentido do termo). (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 186)

A fim de obter êxito em suas funções, o sistema de ensino monopoliza a produção de um corpo permanente de agentes especializados encarregados de reproduzi-lo. Estes agentes são dotados de uma formação homogênea durável, baseada em regras e procedimentos institucionais, em títulos que legitimam o exercício da profissão, e em instrumentos homogeneizados e homogeneizantes, que os torna bastante intercambiáveis e os predispõe “(...) pelas condições institucionais de sua própria reprodução a limitar sua prática aos limites traçados por uma instituição convocada para reproduzir o arbitrário cultural e não decretá-lo” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 79). Aos agentes é delegada uma “autoridade escolar” – forma institucionalizada da “autoridade pedagógica” – que é confirmada e reforçada pela legitimidade do sistema de ensino, mas que não passa de uma ilusão causada pela dissimulação da violência simbólica intrínseca

à escola<sup>20</sup>. A função professoral é, para Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 89), um ato desinteressado, pois

(...) o SE [sistema de ensino] produz as condições favoráveis para o exercício de um TP [trabalho pedagógico] institucionalizado já que desvia em proveito da instituição e dos grupos ou das classes que ela (a AuE [autoridade escolar]) serve o efeito de reforço que produz a ilusão da independência do exercício do TE [trabalho escolar], em relação às suas condições institucionais e sociais (paradoxo do carisma professoral). (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 89)

Assim, há uma tendência à autorreprodução perfeita (inércia), tanto cultural como social, exercida nos limites da autonomia relativa do sistema de ensino. Esta autorreprodução é tanto mais completa quanto mais implícita permanece a pedagogia, ou seja, quando os agentes encarregados da inculcação possuem princípios pedagógicos estritamente no estado prático e desconhecem a violência simbólica exercida pelo sistema de ensino (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]). Isso ocorre quanto menor a distância entre o *habitus* a ser inculcado pelo trabalho pedagógico corrente (o que o professor ensina) e o *habitus* que foi inculcado pelos trabalhos pedagógicos anteriores (a educação que foi dada aos professores quando eles eram estudantes) (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]). Desta forma, o sistema de ensino reproduz com atraso as transformações do arbitrário cultural. Em outras palavras, há “atraso cultural da cultura escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 84). Mas este fenômeno não decorre somente da *hysteresis*<sup>21</sup> do corpo professoral, que o faz reproduzir a formação da qual ele é produto para assegurar a reprodução de seu

<sup>20</sup> O reconhecimento da autoridade escolar supõe o desconhecimento da autoridade social (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 236).

<sup>21</sup> O resultado ou produto (*output*) de um sistema não depende somente da contribuição – formação, informação – (*input*) atual, mas também do histórico dos *inputs* anteriores. Esta dependência surge porque o histórico anterior afeta o valor da situação atual.

próprio valor – econômico e simbólico – e a reprodução do mercado no qual seus valores são valorizados, mas também das tendências e interesses da própria instituição a favor de uma autonomia relativa (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 83).

Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque 1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque 2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência). (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 90)

Além dos agentes que exercem o trabalho escolar, os agentes que se submetem ao trabalho escolar – os estudantes – também tendem a

desconhecer a dependência relativa do sistema de ensino das relações de força sociais e a violência simbólica que visa conservar e consagrar as estruturas sociais. Desta forma, o sistema de ensino pode operar dissimuladamente a sua “duplicidade funcional” e na medida em que se apresenta pautado na inclusão social, acaba sendo o grande promotor de inequidade e exclusão.

A igualdade formal das oportunidades proclamada pelos exames e concursos vai de encontro aos interesses meritocráticos da burguesia, que os justificam no enfrentamento do favoritismo e do nepotismo. Tal condição de igualdade garante “(...) à instituição escolar a melhor oportunidade de impor o reconhecimento do monopólio da produção e da imposição de uma hierarquia unitária ou, pelo menos, de hierarquias reduzíveis ao mesmo princípio” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 182).

A ideologia burguesa da ascense laboriosa é inerente e sustenta a ideologia dominante da conservação da ordem social. Dons naturais, gostos inatos e méritos pessoais são associados às probabilidades de ocupar posições nas hierarquias escolares (disciplina, curso, estabelecimento, grau), às estratégias e carreiras escolares, e ao êxito. Segundo Bourdieu e Passeron (2011 [1970]), isso é possível porque a instituição escolar é um

Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 251)

O sistema de ensino consegue “(...) convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram ou conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 248), e em caso de fracasso ou eliminação escolar, os indivíduos são levados a crer que eles é que não queriam a escola, pois

não eram “feitos” para a escola e para as posições sociais que poderiam ser obtidas através da escola (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2011 [1992], p. 219).

(...) tudo tende a mostrar que ele [o sistema de ensino] 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, 2011 [1966], p. 41)

A “operação mágica” realizada pela escola segue um processo de *ordenação*, classificando os alunos e, assim, instituindo as diferenças sociais; *nominação*, através da imposição de um nome<sup>22</sup>, em geral, de uma instituição; e *consagração*, reconhecendo a “nobreza escolar hereditária” e as diferenças sociais preexistentes (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 38-39). As classes sociais são caracterizadas conforme a “eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 133). As avaliações (formais ou informais) exigem dos alunos mais do que o domínio do conteúdo transmitido; a destreza verbal, a postura corporal, a aparência física, a maneira como se lida com o saber e a própria cultura também são avaliados (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]). Ademais, os conteúdos curriculares são selecionados em função dos conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes; disciplinas que exigem certas habilidades “não escolares” (destreza no uso da língua, por exemplo) estão no topo da hierarquia curricular, enquanto disciplinas mais técnicas, que dependem de esforço propriamente escolar, encontram-se em níveis mais baixos, ou seja, há diferenciação entre “disciplinas de talento” e “disciplinas de trabalho”.

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces,

---

<sup>22</sup> Convém ressaltar a ilusão da biografia (e do nome), proposta por Bourdieu (1996, p. 74-82).

tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2011 [1992], p. 222).

Alguns indivíduos são excluídos do sistema de ensino, tendo seu acesso bloqueado por uma seleção que é muito mais social do que puramente escolar. A seleção escolar mascara o modo como as classes privilegiadas utilizam a instituição escolar – uma instância perfeitamente neutra – para transmitir o poder e os privilégios de uma geração a outra (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 205). A seleção social é dissimulada pela seleção técnica e legítima a “(...) reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 186). “A proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 187), separando os “acolhidos”, dos “adiados” (que são relegados a um estabelecimento escolar de segunda ordem e vítimas da desvalorização dos diplomas) e dos “excluídos”.

A expansão do ensino, a ausência de seleção e a permanência na escola dos estudantes que antes não tinham acesso ao sistema de ensino não significam necessariamente ganhos reais em termos sociais. Outros indivíduos são excluídos no interior do sistema de ensino pelos procedimentos e rotinas da escola: “os excluídos do interior” (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2011[1992]).

Por não se analisar o que a desistência resignada dos membros das classes populares diante da Escola deve ao funcionamento e às funções do sistema de ensino como instância de seleção, de eliminação e de dissimulação da eliminação sob a seleção, fica-se inclinado a ver na estatística das oportunidades escolares que torna evidente a representação desigual das

diferentes classes sociais nos diferentes graus e nos diferentes tipos de ensino apenas a manifestação de uma relação isolada entre a *performance* escolar, considerada em seu valor facial, e a série de vantagens ou desvantagens que se prendem à origem social. (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 189)

Desta forma, o sistema de ensino produz um número cada vez maior de indivíduos em situação de fracasso escolar (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2011 [1992], p. 222). Os exames traduzem-se “em mecanismos de eliminação e exclusão” (VALLE & RUSCHEL, 2010, p. 88), porém, “a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 187). Se a exclusão escolar está tão relacionada a um revés nos exames, é que aqueles que idealizaram o culto ao mérito pertencem às classes sociais para quem o risco de eliminação escolar só pode vir do exame (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 188).

As desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas *probabilidades de passagem* (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível dado de ensino, com êxito anterior equivalente) do que quando as medimos pelas *probabilidades de êxito*. Assim, com êxito igual, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de “eliminar-se” do ensino secundário renunciando a entrar nele do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, *a fortiori*, do que de serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame. (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 187)

A eliminação escolar não se distribui ao acaso entre as diferentes classes sociais (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]). O sistema de ensino transmite uma cultura aristocrática, considerada erudita e legítima, mas sobretudo exige uma relação aristocrática com esta cultura. A capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural está relacionada à força da classe que o sustenta. De modo geral, os valores arbitrários das classes dominantes têm mais poder de imposição e legitimação. Portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, é a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. A maneira como as diferentes classes sociais se relacionam com a cultura – os dominantes têm uma relação de familiaridade e intimidade com a cultura legítima, enquanto que os dominados têm uma relação de tipo popular, de estranheza e embaraço – contribui para explicar as desigualdades no sistema de ensino.

Mais especificamente, a escola reproduziria, a seu modo, a distinção entre os dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se expressaria na figura do aluno esforçado, estudioso, aplicado que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima através de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desenvolto, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem exibir traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, consagraria e cobraria dos alunos essa segunda postura. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 77-78)

Antes mesmo dos exames e das seleções que ocorrem no decorrer da trajetória escolar, as distinções acontecem no dia-a-dia da escola, como, por exemplo, através da comunicação pedagógica. Para a

sua completa realização – transmissão e compreensão da mensagem –, a comunicação pedagógica exige que os receptores (estudantes) dominem os códigos utilizados, cujo conhecimento não é distribuído de maneira igualitária entre as diferentes classes e grupos sociais.

### *1.2 Os diferentes tipos de capital e as estratégias das famílias frente à escola*

Bourdieu (1985) define o espaço social como um espaço multidimensional de posições, um sistema de coordenadas no qual as posições dos indivíduos são definidas pelos valores dados às variáveis pertinentes ao sistema. Os indivíduos, por sua vez, são agentes “plenamente determinado[s] e plenamente determinante[s]” (WACQUANT, 2007, p. 54). Não estão mecanicamente submetidos às condições objetivas do seu ambiente, entretanto, estão sujeitos aos condicionamentos sociais que produzem o *habitus* (BOURDIEU & WACQUANT, 2005 [1992]). Possuem uma bagagem socialmente herdada, composta de elementos objetivos (capital econômico) e subjetivos (capital cultural, capital simbólico e capital social). Os agentes estão distribuídos no espaço social em duas dimensões: a primeira, segundo o volume de capital que possuem, e a segunda, de acordo com a composição do seu capital, ou seja, com o peso relativo dos diferentes tipos de capital que constituem o capital total (BOURDIEU, 1985). Conhecer a posição ocupada no espaço social fornece informações para os agentes acerca suas propriedades intrínsecas (sua condição) e relacionais (sua posição) (BOURDIEU, 1985).

Bourdieu utiliza o termo “capital”, emprestado da economia e das bases epistemológicas das teorias marxistas, e desmembrado em diferentes categorias que vão além do capital econômico, para explicar as relações de dominação e reprodução social: acesso a posições de poder, definição da estrutura social, regulação das oportunidades e trajetórias de grupos e indivíduos (ver, por exemplo, BOURDIEU, 1996 [1994]; WACQUANT, 2007). Para o autor, os “capitais” mediarão tais relações, uma vez que eles constituem os meios disponíveis para conservar ou transformar a posição no campo, mediante alterações no *habitus*. O capital de Bourdieu é relacional e cada uma das suas formas existe em conjunto com as demais, cuja distribuição entre os agentes constitui vantagens ou desvantagens no espaço social (REAY, 2004a).

Os diferentes tipos de capital requerem investimento para sua aquisição e manutenção ao mesmo tempo em que são o produto de tais investimentos, assegurando um determinado retorno sobre o investimento (REAY, 2004b), embora a lucratividade de tais investimentos seja diferente entre os diferentes grupos e classes sociais (REAY, 2004a).

(...) agentes dotados de *habitus* complexos, em princípio, têm otimizadas as chances de alcançar posições sociais mais elevadas no espaço social. Num sentido inverso, certos grupos de agentes que, em virtude das condições sociais de vida, têm menos oportunidades de atuar e circular por diferentes campos teriam estrutura e volume de capitais mais simples e, portanto, encontrariam diminuídas as suas chances de formação de *habitus* mais complexos. (BRANDÃO, 2010, p. 233)

Resultante da apropriação do produto de trabalho acumulado por um determinado agente, o capital depende, para sua eficácia, da distribuição dos meios de apropriação dos recursos acumulados e objetivamente disponíveis, e da relação de apropriação entre o agente e os recursos objetivamente disponíveis (BOURDIEU, 1986). Portanto, a lucratividade produzida é mediada pela relação de concorrência entre tal agente e outros possuidores de capital que competem pelos mesmos bens, gerando escassez e conseqüentemente, um valor social para o capital.

Cada campo funciona como um “espaço de possibilidades” (BRANDÃO, 2010, p. 231), permeado por lutas de forças e cuja estrutura está organizada como um “jogo”. Os agentes ocupam posições relativas no campo, dependendo do tipo e volume de capital que possuem, mas só participam do “jogo” se dotarem do capital específico requerido para aquele campo (BOURDIEU, 2011 [1979a]). O valor do capital e seus efeitos provêm da estrutura do campo em questão e, mais especificamente, da distribuição desigual de capital neste campo, cuja apropriação de lucratividade e aliada ao poder de imposição de regras de funcionamento do campo favorecem determinado tipo de capital e

promovem a sua reprodução (BOURDIEU, 1986). Assim, as estratégias (“lances” e “jogadas”) dos agentes, seja para conservar ou transformar suas posições relativas no campo, estão relacionadas ao capital de que dispõem.

Há inércia no processo de reprodução das estruturas de capital, reforçadas por ações políticas que corroboram a sua conservação, como a desmobilização e a despolitização, que mantêm os dominados dentro de um senso prático, unidos pela orquestração das suas disposições e condenados a agir como um agregado que desempenha repetitivamente atos individualizados, como as escolhas de consumo e eleitorais (BOURDIEU, 1986).

Adicionalmente, há possibilidade de uma forma de capital transformar-se em outra: o capital econômico pode se converter em capital cultural, o capital cultural se traduzir em capital social, e assim por diante (BOURDIEU, 1986). A transformação de um tipo de capital em outro, por exemplo, do capital econômico em capital social, pressupõe trabalho (dispêndio de tempo, atenção, carinho, interesse), cujo efeito transfigura o valor do capital (estritamente monetário, no caso do capital econômico) em outro. Numa perspectiva econômica, tais esforços podem parecer desperdício, mas dentro da lógica social, são investimentos cujos lucros se manifestarão no longo prazo, de forma monetária ou não.

A convertibilidade dos diferentes tipos de capital é a base das estratégias que visam assegurar a reprodução do capital (e a posição ocupada no espaço social) através das conversões menos custosas em termos do trabalho de conversão e das perdas inerentes à conversão (em um dado estado de relações de poder social). (BOURDIEU, 1986, tradução da autora)

Ainda, os diferentes tipos de capital distinguem-se de acordo com a sua reprodutibilidade, ou seja, com a facilidade com que eles podem ser transmitidos. Ademais, a sua aparente incomensurabilidade gera incerteza nas transações entre os diferentes capitais e entre os diferentes possuidores de capitais (BOURDIEU, 1986).

O capital total é composto de diferentes proporções de cada um dos tipos de capital entre as classes e grupos sociais (BOURDIEU, 2003 [1984]). O valor atribuído aos diferentes tipos de capital está baseado em estratégias e apostas que fazem parte dos enfrentamentos entre as diferentes classes sociais, como num jogo em que cada jogador tem uma pilha de fichas com diferentes cores, “que ganharam nos lances precedentes e que vão mobilizar nos lances seguintes” (BOURDIEU, 2003 [1984], p. 63).

Eu direi simplesmente que o jogo dos diferentes jogadores entendido no sentido de estratégia – chamar-lhe-ei doravante o jogo 1 – vai depender do seu jogo no sentido de jogo na mão, jogo 2, e em particular do volume global do seu capital (número de fichas) e da estrutura deste capital, quer dizer da configuração das pilhas (não jogando os que têm muitas fichas vermelhas e poucas amarelas, quer dizer muito capital econômico e pouco capital cultural, como os que têm muitas amarelas e poucas vermelhas). O seu jogo 1 será tanto mais audacioso (*bluff*) quanto maior for a sua pilha de fichas e apostarão tanto mais nas casas amarelas (sistema escolar) quanto mais fichas amarelas tiverem (capital cultural). (BOURDIEU, 2003 [1984], p. 63)

O capital social constitui “o conjunto de recursos atuais 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 conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis” (BOURDIEU, 2011 [1980], p. 67), através das quais o agente pode adquirir benefícios materiais ou simbólicos. O capital econômico é sinônimo de riqueza, seja através da propriedade de fatores de produção

(terras, empresas, máquinas, trabalho) e/ou de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), tanto herdada como gerada pelas interações econômicas dos agentes (REAY, 2004a). O capital simbólico, por sua vez, é manifestado pelo prestígio, reputação, honra, status (PINTO, 2000). Bourdieu (2013 [1980]) argumenta que os capitais econômico e simbólico estão inexoravelmente combinados no espaço social, pois um complementa e reforça o outro. Entretanto, o capital simbólico é a forma de capital na qual tanto o capital econômico como os demais tipos de capital são percebidos e reconhecidos como legítimos (BOURDIEU, 1985).

Entretanto, é o capital cultural que tem maior destaque na obra de Bourdieu, especialmente nas suas investigações que tratam das relações entre a transmissão e acumulação deste tipo de capital e as desigualdades sociais. O interesse no estudo do capital cultural decorre principalmente da sua dupla arbitrariedade: o desconhecimento da violência simbólica exercida pelas práticas culturais, e a dissimulação da reprodução das estruturas sociais perpetradas pelo capital cultural.

O capital cultural advém da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, e existe sob três formas (BOURDIEU, 2011 [1979b]). A primeira é o capital cultural incorporado, que está ligado (incorporado) ao indivíduo, ou seja, tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus. Sua acumulação inicia na primeira infância e requer ação pedagógica e investimentos em termos de tempo, embora algumas vezes também sejam necessários investimentos financeiros, dos pais, outros membros da família ou profissionais contratados para sensibilizar a criança a distinções culturais (REAY, 2004b). É constituído, por exemplo, pela “cultura geral”, domínio da língua culta<sup>23</sup>, gosto (mais precisamente o “bom-gosto”) e as informações e códigos (intelectuais, linguísticos e disciplinares) sobre o mundo escolar. A segunda forma consiste no capital cultural objetivado, que é tornado objeto sob a forma de bens culturais: livros, objetos de arte, instrumentos, máquinas etc. A terceira é última manifestação é o capital cultural institucionalizado, que é aquele reconhecido institucionalmente. O diploma é o representante legítimo do capital cultural institucionalizado: “(...) a magia performática do poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou

---

<sup>23</sup> A moeda, segundo uma analogia economicista, mais representativa do de capital cultural nas obras de Bourdieu é o domínio da língua culta. É interessante observar a análise sobre capital linguístico e seleção escolar, elaborada por Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 93-134).

numa só palavra, de fazer reconhecer” (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 78).

O capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’” (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 75). No entanto, a sua eficácia simbólica reside na lógica de transmissão (BOURDIEU, 1986). A transmissão primária ocorre no seio familiar, de onde se absorvem os modos de pensar, tipos de disposições, conjuntos de entendimentos e significados, estilos etc. (REAY, 2004a). Pesos e valores específicos são assinalados às características e atributos transmitidos, de acordo com o que as classes dominantes denominam como mais valorizado em termos de capital cultural (GIROUX, 1983 apud REAY, 2004a, p. 58).

Bourdieu (1986) afirma que, por um lado, o processo de apropriação do capital cultural e o tempo necessário para que isso aconteça depende do capital cultural incorporado pela família através de diferentes formas implícitas de transmissão, mas principalmente de generalização do efeito Arrow<sup>24</sup>. Em outras palavras, os artefatos culturais (obras de arte, livros, máquinas e outros objetos criados pelo homem) exercem um efeito educativo pela sua mera existência (BOURDIEU, 1986). Por outro lado, a acumulação inicial de capital cultural via transmissão primária, que é pré-condição para uma acumulação rápida e fácil de capital cultural, ocorre sem atraso e sem desperdício de tempo somente para os descendentes de famílias dotadas de um grande volume de capital cultural (BOURDIEU, 1986). Neste caso, o período de acumulação coincide com o período de socialização dos herdeiros. Assim, Bourdieu (1986) argumenta que a transmissão de capital cultural velada pela hereditariedade é o modo de transmissão de capital mais eficaz, recebendo proporcionalmente maior peso e valor dentre as estratégias de reprodução, pois é menos censurada e controlada do que as formas de transmissão diretas e visíveis, como as dependentes do sistema escolar.

De forma simples, porém original, Bourdieu (2011 [1979b]) explica metaforicamente a incorporação do capital cultural comparando-

---

<sup>24</sup> O efeito Arrow a que Bourdieu (1986) se refere decorre do Teorema da Possibilidade formulado por Kenneth Arrow em 1950: “Se excluirmos a possibilidade de comparações interpessoais de utilidade, então os únicos métodos de transitar de gostos individuais a preferências sociais que serão satisfatórios e que poderão ser definidos para um amplo espectro de conjuntos de ordem individual são impostos ou ditatoriais” (ARROW, 1950, p. 342, tradução da autora).

o com o bronzamento: “(...) custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (p. 74). O tempo deriva da relação entre capital econômico e cultural. Variações nas posses de capital econômico e cultural pela família implicam em diferenças no início e na intensidade da transmissão e acumulação, que podem tanto limitar-se ao tempo biológico disponível, como corresponderem ao tempo livre disponível pela família e mobilizado para a transmissão do capital cultural, assim como à vontade de satisfazer determinadas demandas em um prolongado processo de aquisição de capital cultural, cuja duração depende da possibilidade da família oferecer tempo livre aos herdeiros, sem obrigação ou necessidade de ocupá-lo com atividades econômicas (BOURDIEU, 1986). O tempo, assim, passa a ser uma vantagem ou, ao contrário, um *handicap*.

Deste modo, Bourdieu (1986) reconhece que a melhor medida do capital cultural é a quantidade de tempo que foi investido para transmiti-lo e adquiri-lo, pois a conversão de capital econômico em capital cultural pressupõe um investimento de tempo que só é possível na posse de capital econômico. Em outras palavras, o capital cultural transmitido através da família não depende somente da quantidade de capital cultural que o grupo doméstico possui, cuja acumulação teve intenso investimento de tempo, mas também do tempo útil e disponível utilizado no processo de transmissão, particularmente na forma do tempo livre da mãe e graças ao capital econômico disponível, que além de permitir o tempo livre de membros da família, ainda possibilita a compra do tempo de outros indivíduos, como babá, tutor etc. e permite ao herdeiro a entrada postergada no mercado de trabalho. O investimento de tempo na transmissão de capital cultural é incerto e seus frutos manifestam-se somente no longo prazo. Observadas as diferentes distribuições de tipos e volumes de capital entre famílias, grupos e classes sociais, nem todos podem correr tais riscos.

Os investimentos em questão na transmissão e acumulação de capital cultural não são necessariamente concebidos como uma busca calculada de ganhos financeiros, mas tendo alta probabilidade de serem vivenciados como investimentos emocionais, ou seja, envolvimento tanto necessário quanto desinteressado (BOURDIEU, 1986). Diane Reay dedicou anos de pesquisa a fim de investigar o trabalho emocional de famílias, particularmente das mães, que se comprometem muito mais do que os pais (REAY, 2004a), nos processos de transmissão e acumulação de capital. Seguindo outros autores anteriores, Reay (2004a) utiliza a categoria “capital emocional”, derivada da estrutura conceitual

articulada por Bourdieu, para referir-se aos recursos emocionais que um agente utiliza para investir em outro indivíduo, não em si mesmo. O capital emocional constitui-se em uma variante do capital social, porém, ao invés de interessar-se pela esfera pública, é voltado ao âmbito privada, restringindo-se às relações caracterizadas por laços afetivos (REAY, 2004a). Compreende conhecimento, contato e relacionamentos, habilidades e ativos valorizados emocionalmente, amor e afeto, dispêndio de tempo, atenção, carinho, interesse, suporte, paciência e preocupação, e está mais presente em circunstâncias adversas (REAY, 2004a). Reay (2004a) afirma que, diferentemente dos outros tipos de capital, o capital emocional não se converte diretamente em outros capitais, mas é utilizado para complementar os investimentos familiares nos herdeiros.

Nas suas pesquisas, Diane Reay investigou as associações entre envolvimento emocional, o capital emocional e o desempenho escolar. O envolvimento das mães tende a ser superior ao dos pais na educação dos filhos (REAY, 2004). Da mesma forma como as diferentes classes sociais apresentam vantagens e desvantagens com relação ao capital cultural, Reay (2004a) observa que as mulheres das classes populares frequentemente carecem das condições ideais para oferecer capital emocional aos seus filhos. Isso não significa que as famílias das classes populares não tenham capital emocional, mas que comparativamente com as outras classes sociais, o retorno do seu envolvimento nas atividades escolares é relativamente incerto e arriscado, diferente da classe média faz uso conjunto do capital emocional com o capital cultural (e/ou o capital social), assegurando melhores resultados sobre o investimento (REAY, 2004a). Além disso, o bem-estar emocional é mais facilmente encontrado em circunstâncias privilegiadas; a pobreza (a luta pela sobrevivência e as ansiedades e tensões decorrentes) não são favoráveis à transmissão do capital emocional (REAY, 2004a).

Ainda com relação ao retorno sobre o investimento do capital emocional, as classes populares preocupam-se com o presente, com a felicidade momentânea dos filhos, enquanto que as classes médias investem em capital emocional no presente para colher resultados futuros (REAY, 2004a). No último caso não há apenas a postergação da felicidade, mas espera-se que o sacrifício emocional no presente, manifestado por emoções predominante negativas por parte da família (cobrança, pressão, controle, entre outras), traduza-se em aumento de capital cultural no futuro.

No sistema de ensino, o capital cultural incorporado define as condutas, objetivos, estratégias e as atitudes diante da escola. Entretanto, ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que o capital cultural tem para o sucesso escolar das classes dominantes, através de uma “relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 39), cujas sanções e efeitos sociais são legitimadas pelo título escolar. Ainda, ao mesmo tempo em que a escola valoriza a relação “cultivada” com o saber – “culto ao brilhantismo” –, ela menospreza a relação “escolar” com o saber e classifica como inferior o “servilismo escolar do bom aluno excessivamente aplicado” (BOURDIEU, 2011 [1970b], p. 251). Este fenômeno foi denominado “desvalorização escolar do escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970] e 2014 [1964]; BOURDIEU, 2011 [1966] e 2011 [1970b]).

Como parcelas desiguais de capital cultural estão distribuídas entre as diferentes classes sociais, o capital cultural acaba sendo o princípio de eliminação dos estudantes das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2011 [1966]). “Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele [o sistema escolar] tende a manter as diferenças sociais preexistentes” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 37).

As diferenças no desempenho escolar entre as diferentes classes sociais são tratadas pelo sistema de ensino como diferenças na vocação (dons) dos estudantes, enquanto que, na realidade, o que ocorre é uma proximidade maior ou menor entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Os filhos das camadas dominantes, que receberam sua herança cultural desde muito cedo, de modo despercebido, muitas vezes nem mesmo se reconhecem como “herdeiros”, pois suas aptidões e disposições culturais lhes parecem “naturais” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). Já os filhos das camadas dominadas da sociedade, tendem a atribuir as suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade) (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). A evasão escolar poderia, então, ser compreendida metaforicamente como o suicídio egoísta, descrito por Durkheim (2011 [1897]). Para este autor, a probabilidade de suicídio aumenta quando falta integração moral (de valores) e afiliação ao coletivo. Em outras palavras, o suicídio (ou a evasão escolar) ocorre quando os valores de um indivíduo divergem substancialmente do grupo ao qual ele está inserido e quando falta interação com os outros membros do grupo. Dessa forma, o maior

efeito da violência simbólica exercida pela escola às camadas dominadas não seria a perda da cultura familiar ou a inculcação de uma nova cultura, mas o reconhecimento, pelos seus membros, da superioridade e legitimidade da cultura dominante, que se traduziria na disseminação de um sentimento de inferioridade, de diferença, de divisão, e em uma desvalorização dos saberes antecedentes ou externos à escola.

Mesmo quando não aparece como imposto pela força da “vocaç o” ou pela comprovaç o da inaptid o, todo ato de escola singular pelo qual um indiv duo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das rela es objetivas (que preexistiam a essa escolha e que sobreviver o   mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar s o   mais ou menos prov vel para um indiv duo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria. (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 190)

As rela es objetivas dos agentes sociais interiorizam-se sob a forma de esperan as subjetivas<sup>25</sup>, que se manifestam em condutas objetivas condicionadas por oportunidades objetivas e contribuem para a realiza o das probabilidades objetivas. Assim, “(...) as vantagens e desvantagens sociais se retraduzem progressivamente, ao curso das

---

<sup>25</sup> “O conceito de esperan a subjetiva, concebido como o produto da interioriza o das condi es objetivas que se operam segundo um processo comandado por todo o sistema das rela es objetivas nas quais ela se efetua, tem como fun o te rica designar a interse o de diferentes sistemas de rela es, as que unem o sistema de ensino   estrutura das rela es de classe e as que, ao mesmo tempo, se estabelecem entre o sistema dessas rela es objetivas e os sistemas das disposi es (*ethos*) que caracteriza cada agente social (indiv duo ou grupo), na medida em que este se refere sempre, mesmo se saber, quando ele se determina, ao sistema de rela es objetivas que o determina” (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], p. 191).

seleções sucessivas, em vantagens ou em desvantagens escolares (...)” (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 196), fazendo com que as características propriamente escolares (estabelecimento, curso, por exemplo) dissimulem a influência da origem social sobre o êxito escolar<sup>26</sup>. Em outras palavras, “(...) os indivíduos nada esperaram que não tivessem obtido e nada obtiveram que não tivessem esperado” (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970], p. 247).

Segundo Bourdieu e Saint-Martin (1983 [1976]), “as classes sociais se distinguem menos pelo grau em que reconhecem a cultura legítima do que pelo grau em que elas a conhecem” (p. 94). Assim, cada classe social tende a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos, e a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços, medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros, na carreira escolar dos seus filhos conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. Este fenômeno é denominado “causalidade do provável” por Bourdieu (2011 [1974]). É um processo baseado na internalização das chances de acesso de um indivíduo a um determinado bem material ou simbólico e na dinâmica de transformação das condições objetivas do indivíduo em condições subjetivas, intermediado pelo *habitus* (BOURDIEU, 2011 [1974]).

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da

---

<sup>26</sup> O êxito escolar é diferenciado, segundo a função de conservação social da escola que se utiliza do culto ao mérito, entre experiência subjetiva do “miraculado” ou do “herdeiro” (BOURDIEU & PASSERON [1970], 2011, p. 198).

cultura. (BOURDIEU, 2011 [1966], p. 53)

Indubitavelmente, o sistema de ensino é um mecanismo que pode gerar retorno sobre os investimentos dos agentes, embora a escola seja meramente um instrumento passivo para a reprodução do *habitus* da família, que objetivamente certifica os códigos culturais dominantes na sociedade (NASH, 1990). Conforme descrito anteriormente, o sistema de ensino tem autonomia relativa e a escola não tem poder próprio para moldar a consciência dos agentes comparado ao poder da família. Porém, o papel da escola é ativo no sentido de legitimar o *habitus* familiar (NASH, 1990). Nash (1990) argumenta que o trabalho de Bourdieu constrói uma teoria da família, recuperando a centralidade da família nos processos de diferenciação através da educação e aliviando as preocupações (e críticas) acerca de um possível retrocesso advindo de uma teoria de déficit (*handicap*) cultural.

Deste modo, cada classe social, em função da sua situação objetiva (volume e tipos de capital possuídos, dependência maior ou menor do certificado escolar para a manutenção da posição social e valor estimado do retorno que se pode obter com este certificado), adota, em geral de modo inconsciente, um conjunto de estratégias frente à carreira escolar de acordo com Bourdieu (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). As estratégias da classe social seriam, ao longo do tempo, incorporadas pelo agente como parte de seu *habitus* familiar ou de classe. Bourdieu distingue três grupos de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas respectivamente pelas classes populares, pelas classes médias e pelas elites, conforme segue.

A base da conduta das classes populares é a “escolha do necessário” (BOURDIEU, 2011 [1979b]). As classes populares encaram a ascensão social como possibilidade para evitar posições instáveis, degradantes e indignas. Têm uma “relação resignada com o sistema de ensino” (BOURDIEU & PASSERON, 1968, p. 240), que leva a um envolvimento moderado com os estudos.

Ao manifestarem sentimentos de incompetência ou indignidade cultural, elas dariam provas do reconhecimento da cultura legítima (isto é, do desconhecimento da arbitrariedade cultural), o qual, em boa parte, lhes foi inculcado pela própria experiência escolar restrita, a mesma que lhes negou o

conhecimento dessa cultura.  
(NOGUEIRA & NOGUEIRA,  
2009, p. 60)

Os estudantes das classes populares carecem de facilidade para adquirir a cultura escolar e de propensão para adquiri-la, pois não detém grande volume de capital cultural e não apostam que o êxito escolar lhes trará êxito social. As estatísticas e as experiências mostram que intuitivamente derrotas e êxitos parciais são mais comuns neste meio, portanto a percepção de incerteza e risco com relação a investimentos na escola é grande, ainda mais que os resultados não são imediatos, mas se manifestam a longo prazo (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). Famílias de classes populares tendem a privilegiar carreiras escolares mais curtas, em que os filhos alcancem ou ultrapassem ligeiramente o nível educacional dos pais. Há “liberalismo” frente ao sistema de ensino pelas classes populares, segundo Bourdieu (2007 [1966]), demonstrado pela falta de cobranças e do acompanhamento dos pais em relação à educação da prole.

As classes médias encontram-se, por outro lado, em uma constante situação de tensão: não são nem totalmente dominantes, nem totalmente dominadas; lutam para não se integrarem nem se confundirem com as massas populares e para diminuir as distâncias que as separam das elites. Quanto às suas estratégias escolares, a classe média investe pesado e sistematicamente na escolarização dos filhos, pois as chances dos alunos de classe média obterem sucesso escolar são mais altas que as das classes populares e o volume médio de capitais que as famílias de classe média possuem lhes permite correr riscos no mercado escolar. Nogueira e Nogueira (2009) argumentam que, nas obras de Bourdieu, as classes médias nutrem esperanças de elevação na escala social segundo três estratégias: a) ascetismo (renunciam o prazer imediato em benefício de seu projeto futuro); b) malthusianismo (propensão ao controle da fecundidade); c) “boa vontade cultural” (esforço e tenacidade na aquisição da cultura legítima, para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado). As frações da classe média<sup>27</sup> que dispõem de mais capital econômico

---

<sup>27</sup> Bourdieu (2011 [1979b]) divide a classe média das sociedades capitalistas modernas em três frações: a) a “pequena burguesia em declínio” (artesãos e pequenos comerciantes); b) a “pequena burguesia em execução” (empregados subalternos à terceira fração, quadros médios de setores públicos e privados); c) a “nova pequena burguesia” (profissões de “apresentação e representação”, que

investem prioritariamente em estratégias econômicas e apenas secundariamente no mercado escolar. Entretanto, para frações nas quais o diploma é importante como herança cultural, como a “pequena burguesia em execução” (quadros médios de setores públicos e privados), as estratégias são predominantemente culturais. Dentro da classe média, encontram-se, ainda, os “convertidos”, que visam o aumento do seu capital cultural através da escola, e os “oblatos”, que depositam na escola todas as suas expectativas de ascensão social (BOURDIEU, 2011 [1974]).

As elites dividem-se internamente quanto à distribuição dos diferentes tipos de capital, especialmente do capital econômico e do capital cultural, que, segundo Bourdieu (1996 [1994]), constituíram, nas sociedades avançadas, os dois mais poderosos “princípios de diferenciação” do espaço social. Assim, é possível identificar uma oposição entre os indivíduos mais providos de capital econômico – os empresários –, que são considerados pelo autor como as “frações dominantes das classes dominantes”, e aqueles que possuem maior volume de capital cultural – profissões acadêmicas, artísticas e intelectuais em geral –, que constituem as “frações dominadas”. Entretanto, ambos os grupos compartilham um *habitus* de classe que os orienta – consciente ou inconscientemente – segundo o princípio da “distinção”, do cultivo da diferença, da busca por se diferenciar dos demais, ou seja, daquilo que é considerado vulgar, nas diversas esferas da vida social, ou seja, segundo um “estilo de vida” (BOURDIEU, 2011 [1979a], p. 196).

Por outro lado, essas frações da elite se separam com relação a outros aspectos. Enquanto os detentores de capital econômico priorizam os investimentos econômicos, as práticas “mundanas” e o consumo de bens (de luxo) que sinalizam a posse de meios materiais, as frações mais equipadas em capital cultural são “propensas a investir mais na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica” (BOURDIEU, 2011 [1970a], p. 324). Ambos os grupos da elite tendem a investir na escola de forma dileitante e descontraída, pois veem o sucesso escolar

---

requisitam boa aparência e certo capital de conhecimentos gerais ligados à arte, bom gosto, viagens – publicitários, relações públicas, especialistas de moda, vendedores de grifes, antiquários, decoradores, designers, fotógrafos, guias turísticos, apresentadores de rádio e televisão etc.; profissionais dedicados à oferta de bens e serviços mais recentemente criados – terapeutas, conselheiros conjugais, sexólogos, nutricionistas, *personal trainers* etc.).

como natural e espontâneo, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar.

Pesquisas recentes, como a de Donnat (2004 apud BRANDÃO, 2010), apontam que a apropriação do capital cultural, bem como a definição dos gostos e o uso do tempo das crianças e jovens, vai além da herança familiar, podendo ocorrer tanto à margem da família (através de outras interações sociais, por exemplo), como em reação (ou recusa) às disposições, estratégias e interesses familiares. Brandão (2010) afirma que atualmente as práticas culturais tendem a distinguir-se “mais por estilo, intensidade e espaços físicos onde se realizam do que pelos seus conteúdos” (p. 238).

É o caso, por exemplo, da frequência a museus (no Brasil ou no exterior), do aprendizado de línguas estrangeiras (em cursos extracurriculares ou em escolas bilíngues), dos títulos universitários (em universidades tradicionais ou nas recém-criadas com a “democratização” universitária), do acesso às informações e ao mundo digitalizado (via escola e mídia ou por meio de viagens e dos incontáveis recursos presentes nos quartos e nas casas dos jovens (...)). (BRANDÃO, 2010, p. 238)

O avanço da tecnologia, manifestado principalmente pelo acesso à internet, introduz novas percepções e práticas acerca do espaço social e das configurações dos campos. Um exemplo está no trabalho de Dantas (2002 apud BRANDÃO, 2010) acerca do capital-informação, cuja moeda de troca, como o nome sugere, é a informação. Segundo Dantas (2002 apud BRANDÃO, 2010), os agentes ocupam posições relativas no espaço social quanto à geração, registro, comunicação e consumo de informação, e o capital-informação poderia ser facilmente convertido em capital econômico e social. Brandão (2010) destaca que as tecnologias eletrônico-digitais alteraram o significado das relações sociais e das práticas de lazer cultural, e novamente, promovem a distinção entre aqueles que têm amplo acesso aos bens e serviços decorrentes das inovações tecnológicas e a grande maioria da população,

que depende da “mediação quase que exclusiva da TV e do rádio” para ter acesso às informações (p. 239).

### *1.3 Novas dinâmicas permeando o universo escolar*

Bourdieu e Champagne (2011 [1992], p. 220) reconhecem que o fracasso escolar não é mais considerado apenas como consequência da ausência de características inatas ou “naturais” – falta de dom, de graça –, mas revelam que, atualmente, entrou em jogo uma responsabilização coletiva, uma busca por culpados. Fatores como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, a incapacidade ou incompetência dos professores, ou a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar são usados cada vez mais frequentemente para justificar o fracasso escolar.

Ideias neoliberais, que enfatizam eficiência, a eficácia e a efetividade tanto no setor privado como no público, explicam o fenômeno descrito por Bourdieu e Champagne acima. Sendo uma parte das grandes dinâmicas reformadoras do Estado, juntamente com outros movimentos e denominações, como o *New Public Management* (HOOD & JACKSON, 1991), gerencialismo (SECCHI, 2009), reformas hiperliberais (TOURAINÉ, 1992), governança através dos números (MILLER, 2001; GREK & OZGA, 2008; SIMOLA et al., 2011), governança através de dados (OZGA, 2009), Estado pós-burocrático (BROMLEY & MEYER, 2016), entre outros, o neoliberalismo é orientado por contratos, cujos papéis não estão restritos somente ao Estado. Neste contexto, atores não ligados ao Estado, como entidades e atores privados e do terceiro setor, tendem progressivamente a tornar-se fornecedores de serviços anteriormente exclusivos do Estado. A educação não está isenta de tais dinâmicas. As desejadas eficiência, eficácia e efetividade demandaram novas formas de monitoramento e controle na educação. Através da transferência de conceitos econômicos e gerenciais para a educação (OSBORNE & GAEBLER, 1993), diferentes instrumentos foram desenvolvidos para avaliar o desempenho das escolas, dos estudantes, dos professores etc.

Dentro desta ótica, Ball (2005) descreve o “novo profissionalismo” ou “pós-profissionalismo” que relega o profissionalismo docente à uma forma de desempenho (performance) que obedece a regras impostas a partir de fora.

O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria. Eles são “meros espectadores” (Stronach et al., 2002, p.115) ou “sujeitos não incorporados” (Weir, 1997) de quem se exige “o desligamento de sua experiência social” (Dillabough, 1999, p.378) e o empenho por algum tipo de “instrumentalismo desengajado” (Taylor, 1989). Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. (BALL, 2005, p. 543)

A “performatividade” (BALL, 2005) acaba sendo tanto uma força paralela como uma consequência deste novo profissionalismo. Julgamentos, comparações e demonstrações são utilizados como meio de controle; e o desempenho individual ou organizacional estão associados à produtividade ou resultado do trabalho desenvolvido no sistema de ensino.

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para

responder às novas demandas externas. (BALL, 2005, p. 548)

A “performatividade” atinge a percepção do “eu” do professor e do seu próprio valor (BALL, 2005), cria uma “identidade que é reflexo de contingências externas” (BERNSTEIN, 2000, p. 1942 apud BALL, 2005, p. 551). Embora tenha uma aparência racional e objetiva, este fenômeno toca a dimensão emocional dos indivíduos, produzindo uma série de respostas permeadas por orgulho, culpa, vergonha, inveja, medo.

Na era performativa, não são apenas os professores culpabilizados pela baixa eficiência ou produtividade da escola ou do ensino. A autoestima dos estudantes é influenciada pela pressão por resultados (MORROW, 1999, por exemplo) e “os estudantes que ameaçam a reputação ou a performance da escola serão desvinculados (excluídos)” (BALL, 2010, p. 49). Isso reflete as ideias de Deleuze (1992), que argumenta que os “indivíduos tornaram-se ‘divíduos’ e massas, amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (p.5) no mundo contemporâneo.

Por outro lado, mas ainda dentro do contexto de responsabilização e culpabilização pelas intempéries da educação, Charlot e Reis (2014) analisam que a sociologia da reprodução levou ao “paradoxo do docente”, no qual “muitos docentes entenderam que só se pode ensinar um aluno que foi provido por sua família das disposições necessárias para ser ensinado” (p. 71). Em outras palavras, o sistema de ensino dominante segue invicto e a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar recai sobre a família.

A responsabilização da família pelas desigualdades de oportunidades escolares está presente no trabalho de Bourdieu, acima sintetizado, mas vem sendo debatida desde as pesquisas empíricas desenvolvidas nos anos 1950, como o Relatório Coleman, nas quais a categoria família tendia a reduzir-se à variável “pertencimento à classe de origem” (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 1999, p. 169 apud NOGUEIRA, 2005, p. 565). Aquelas análises tinham um caráter macroscópico, sem interrogar os comportamentos internos das famílias. Nogueira (2005) observa que as análises sociológicas foram reorientadas a partir dos anos 1980, quando houve um “deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas” (p. 567).

Hoje em dia (...) numerosos trabalhos analisam os diversos efeitos das práticas educativas familiares sobre as trajetórias escolares dos alunos. Essas práticas se revelam, aliás, mais preditoras dos destinos escolares do que a origem social, mesmo se existe uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis. (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 1999, p. 169 apud NOGUEIRA, 2005, p. 568)

Lahire (2008) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para que se possa entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o habitus incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. Percebe-se que a transmissão dos capitais (especialmente do capital cultural) aos filhos não é necessariamente automática e pode acontecer de forma mais flexível do que se imaginava anteriormente. A transmissão de capitais “requer que o ‘herdeiro aceite herdar a herança’ e que ele desenvolva todo um trabalho individual de apropriação que lhe permita tomar posse do patrimônio parental” (NOGUEIRA, 2005, p. 568-569). Além disso, novas dinâmicas sociais provocaram mudanças tanto na categoria família como nos processos escolares, e na relação entre essas duas esferas de socialização de crianças e jovens que são a família e a escola.

O sistema escolar foi modificado seguindo influências sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas. Além de centrar a aprendizagem cada vez mais no estudante, houve alterações quanto à extensão da escolaridade obrigatória, democratização do acesso ao ensino, complexificação das redes escolares, diversificação dos estabelecimentos de ensino, mudanças curriculares, metodologias pedagógicas, entre outras (NOGUEIRA, 2006).

Dentre as alterações no que tange a família, Nogueira (2005, p. 570) argumenta que “a família passou de unidade de produção a unidade de consumo”. Em outras palavras, a proibição do trabalho infantil, a obrigatoriedade da escolaridade, o aumento dos anos de estudo, e o desenvolvimento de sistemas de seguridade e assistência social inverteram a perspectiva dos pais com relação aos filhos: de força de trabalho, contribuintes da renda familiar, sucessores nas atividades

econômicas da família e suporte na velhice dos pais, os filhos caracterizam-se como “custo econômico” e “cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar” (NOGUEIRA, 2005, p. 570).

No bojo desse movimento emergem novos valores educacionais, preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, o liberalismo nas relações entre pais e filhos, que agora devem se pautar não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. (...) Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho onde os pais vêem refletivos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade. (NOGUEIRA, 2005, p. 572)

As variações de capital cultural entre as diferentes classes sociais tendem a produzir distintas relações família-escola. Apesar disso, McNamara et al. (2000) apontam que algumas pesquisas mostraram que as famílias das classes populares podem agir de forma tão envolvida e comprometida com a educação de seus filhos como as famílias da classe média, embora constatem aquilo que Bourdieu (1986) indiretamente menciona: na maioria das vezes, é a mãe quem assume as responsabilidades da família na relação com a escola.

A responsabilização da família tem aumentado, “levando cada vez mais o ‘trabalho da escola’ para dentro de casa” (REAY, 2004b, p. 76, tradução da autora), enquanto a família continua mobilizando estratégias para ampliar as chances de sucesso dos filhos no mundo competitivo (NOGUEIRA, 2005). Por um lado, o sistema de ensino “ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais” (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Por outro lado, “o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança” (NOGUEIRA, 2005, p. 573). Segundo Reay (2004b), a origem deste discurso da escola está relacionada à correlação entre o envolvimento da família na escola e a efetividade escolar em pesquisas da década de 1990, que tratam do efeito-escola. A família e a escola estão se intersectando mais frequentemente e mais intensamente com o passar dos anos; à medida em que a família se insere cada vez mais nos espaços escolares, a escola expande suas possíveis interações com a família (REAY, 2004b).

Entretanto, houve também uma “redefinição dos papéis” na divisão do trabalho educativo: os limites da escola extravasam o desenvolvimento intelectual dos estudantes, abarcando também os “aspectos corporais, morais, emocionais” do desenvolvimento de cada educando; a família assume o papel de reivindicar os direitos de aprendizagem e de qualidade de ensino, perpassando por questões pedagógicas e disciplinares (NOGUEIRA, 2005, p. 575).

A agenda política internacional tem se posicionado a favor da aproximação da família e da escola desde os anos 1980, refletindo as políticas nacionais em diversos países, como Estados Unidos, Reino Unido e também no Brasil. Alguns pesquisadores caracterizam-na sob um ponto de vista macro, como um “movimento desencadeado e patrocinado pelo Estado (de cima para baixo), como resposta a uma suposta ‘crise de legitimação’ estatal, visando obter apoio público” (NOGUEIRA, 2006, p. 157-158). Outros, realizam uma análise microssociológica e associam a intensificação da relação família-escola com ações que procuram combater o “fracasso escolar e seus efeitos nocivos em termos de desperdício de recursos públicos” (NOGUEIRA, 2006, p. 158). O combate ao fracasso escolar é realizado por meio da busca do sucesso escolar que na “economia da performance” está expresso pelos indicadores de desempenho e rankings (MCNAMARA et al., 2000).

Independentemente das motivações, o novo papel desempenhado pela família está impregnado por um contexto que conta com a elevação do nível de escolaridade da população, com a difusão da responsabilização dos pais pela educação dos filhos em documentos e relatórios de organismos internacionais e nas políticas nacionais em diversos países, e na apropriação de conceitos gerenciais e de mercado para a educação, tornando a educação um direito subjetivo ao mesmo tempo em que a crescente prestação de contas (*accountability*) à qual as escolas são submetidas, insinuam-na como um direito do consumidor.

McNamara et al. (2000) frisam que as recentes mudanças no conceito de educação que definem os pais como consumidores, os professores como produtores e os estudantes como o produto reposicionaram os diversos *stakeholders* do campo educacional como “parceiros” no empreendimento da educação.

Reay (2004b) afirma que neste início do século XXI, o envolvimento da família nos processos escolares não é mais uma opção, uma vez que a família, e principalmente os pais, são cada vez mais vistos como co-educadores que atuam em parceria com professores e demais profissionais da educação. Diante da ausência de opções, McNamara et al. (2000) aconselham que os pais não se tornem somente consumidores passivos da educação, mas parceiros ativos na produção de educandos.

Entretanto, a relação entre família e escola é permeada por contradições. McNamara et al. (2000) investigam as mobilizações e desmobilizações dos próprios pais, estudantes, professores e outros profissionais na escola frente ao envolvimento família-escola e apontam que as relações são permeadas por influências externas (socioeconômicas e culturais, de gênero, atitudes, relações de poder). Estas influências externas operam diferentemente no posicionamento das famílias, empoderando algumas e marginalizando outras. Além disso, nem todos os professores aceitam os conflitos existentes entre família e escola, particularmente quando a família representa uma minoria étnica ou sociocultural (MCNAMARA et al., 2000).

Outros autores são mais radicais. Charlot e Reis (2014, p. 68) argumentam que “as famílias produzem crianças culturalmente diferentes, mas essas *diferenças* só se tornam *desigualdades* porque a escola privilegia a cultura dos dominantes”. Estes autores devolvem para a escola a responsabilidade que tem sido transferida para a família, ao afirmar que “se o êxito escolar requer disposições que as famílias populares não constroem nos seus filhos, em especial modos específicos e implícitos de se relacionar com a linguagem e a cultura, a solução parece evidente: a escola tem de construir o que a família não fez” (CHARLOT & REIS, 2014, p. 70). Para Bourdieu e Passeron (2011 [1970]), somente um sistema escolar a serviço de outro sistema e de outro estado da relação de força entre as classes poderia possibilitar tal ação pedagógica.



## 2. UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Esta pesquisa analisa o perfil e a trajetória do jovem catarinense recorrendo a dois momentos (tempos) distintos na vida destes indivíduos. Porém, a análise está circunscrita à vivência escolar dos jovens, o que implica compreender o campo da educação (espaço) no qual os jovens estão inseridos.

Conceitos e significados associados aos desenvolvimentos da educação brasileira refletem posições intelectuais específicas, direcionando as perspectivas da pesquisa e a compreensão dos fenômenos sociais. Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) argumentam em favor de um re-conceitualização do espaço e do tempo, levando em consideração o “espaço imaterial”, de fluxos e comunicações, de significações e interpretações, e a coexistência de diferentes “tempos” em um dado “tempo”, a fim de ampliar a perspectiva em pesquisas sobre educação. Steiner-Khamsi (2010) defende a contextualização da pesquisa em relação ao macro-ambiente que a circunda.

Busca-se, através desta análise sócio-histórica, reunir os conceitos e significados utilizados para descrever a educação, adotando diferentes perspectivas espaciais e temporais, para apresentar o desenvolvimento da educação básica no Brasil, desde a colonização até o momento atual. A análise baseia-se inicialmente na literatura pré-existente e em documentos oficiais. O SAEB recebe destaque não somente pela sua importância dentro do contexto descrito, mas porque esta pesquisa doutoral apoia-se nos dados coletados pelo sistema de avaliação da educação básica para atingir os objetivos propostos. Ao final desta seção, apresenta-se uma análise de dados quantitativos para melhor ilustrar a educação básica no Brasil e no estado de Santa Catarina.

### *2.1 Da colonização ao “Estado-Avaliador”*

No Brasil, a educação é um campo de tradição normativa, fortemente ideologizado, de origem religiosa. Pode-se inferir que a educação brasileira desempenha claramente, mas não unicamente, quatro papéis: a) aprendizagem, que é seu papel primordial e mais tradicional, visando à integração social, disciplina no e para o trabalho, legitimidade política e formação de “elites condutoras” (TIRAMONTI,

2014; VALLE & RUSCHEL, 2009); b) socialização, associada à adesão brasileira ao “modelo americano” de educação (SAVIANI, 2003), cuja importância é afirmada com frequência nos trabalhos de Charlot (CHARLOT, 2001, 2000; CHARLOT & REIS, 2014); c) proteção social, garantindo segurança social aos indivíduos em condições de vulnerabilidade social (GALLO & WILLIAMS, 2008; ARRETCHÉ, 1997); d) manutenção da desigualdade social, em consonância com as ideias de Bourdieu, que consideram que o sistema de ensino, teoricamente pautado na inclusão social, é o grande promotor da desigualdade e da exclusão (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]).

A educação brasileira, desde a colonização portuguesa, tem um relacionamento estreito com o Estado e com a Igreja Católica (SAVIANI, 2003). As primeiras políticas educacionais remontam a 1549, quando o Rei Dom João III enviou padres jesuítas, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, à colônia. Nóbrega elaborou um plano de educação que incluía desde os indígenas até os filhos dos colonizadores portugueses, que foi suplantado pela “*Ratio Studiorum*”<sup>28</sup>, da Ordem Jesuíta, privilegiando o estudo das ciências humanas voltado às elites. As escolas jesuítas dominavam a educação brasileira. Em meados do século XVII, seus empreendimentos representavam 25% do PIB colonial (MONLEVADE, 1997), embora a o sistema de ensino brasileiro, que não era assim denominado na época, consistisse de apenas 17 escolas jesuítas espalhadas pela costa brasileira até a segunda metade do século XVIII, cujos terrenos e equipamentos eram provenientes de doações da Coroa Portuguesa. Saviani (2003, p. 187) denomina “educação pública religiosa” ao modelo praticado naquela época. Em 1759, os padres jesuítas foram deportados do país pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei D. José I. Pombal implantou reformas “modernizadoras” na educação brasileira, segundo os moldes do Iluminismo. Fechou os colégios jesuítas e instituiu “aulas régias”, laicas e com pressupostos escolásticos, mantidas pelo Estado, que deram surgimento à “educação pública estatal” (SAVIANI, 2003). Segundo Saviani (2003, p. 185), a escola pública identificava-se como aquela onde o ensino era ministrado de modo simultâneo, em oposição ao ensino ministrado por preceptores privados, e como aquela que oferecia educação organizada e mantida pelo Estado.

---

<sup>28</sup> Sistematização da pedagogia jesuíta, visando uma ação educacional e missionária, articulada ao movimento da Companhia de Jesus da Contrarreforma Protestante.

Entretanto, a escassez de professores e recursos, e o isolamento cultural da colônia prejudicaram as reformas educacionais propostas por Pombal. A independência do Brasil trouxe consigo a eliminação do privilégio do Estado frente à educação e a abertura à iniciativa privada. Em 1827, foram instituídas as “escolas de primeiras letras”, ainda com intensa formação religiosa, visando à educação elementar das crianças brasileiras (SAVIANI, 2003). A responsabilidade sobre a manutenção e o controle da educação foi transferida do Império para os governos provinciais em 1834, desarticulando o que poderia ter vindo a se constituir num sistema nacional de instrução pública (SAVIANI, 2003). A separação entre Estado e Igreja no que se refere à educação brasileira ocorreu somente com a proclamação da república, em 1889, mantendo a descentralização que responsabiliza os estados federados (antigas províncias) pelo ensino primário.

Os estágios iniciais da urbanização e da industrialização brasileiras, bem como o declínio do poder político e econômico das oligarquias e a ascensão das novas classes urbanas (burguesia industrial e financeira, classe média e operariado), incrementaram as pressões sociais acerca da educação. O analfabetismo era considerado uma doença, uma vergonha nacional que precisava ser erradicada (SAVIANI, 2003). A onda de alfabetização que ocorreu na Europa entre os séculos XVIII e XIX, de que trata Hébrard (2007), teve início no Brasil somente em meados do século XX. Dentro deste contexto, alguns estados brasileiros promoveram reformas educacionais com o intuito de ampliar a oferta do ensino público (SAVIANI, 2003).

As transformações socioeconômicas ocorridas no país no início do século XX, aceleradas pela quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e pela Revolução de 1930, criaram condições para a emergência de ideias progressivas com o surgimento de movimentos sociais organizados (SAVIANI, 2003), que pretendiam romper com as elites e oferecer novas perspectivas ao povo brasileiro (PASSOS JÚNIOR, 2003). Dentre estes movimentos, destacam-se os “Pioneiros da Educação Nova”<sup>29</sup>, cuja motivação era reconstruir o Brasil a partir da educação popular. Em 1930, a educação é reconhecida como uma questão nacional no Brasil (SAVIANI, 2003, p. 194) através da criação do Ministério da Educação e Saúde. Os “Pioneiros da Educação” instituíram o famoso “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (ou

---

<sup>29</sup> Anísio Teixeira e Pachoal Lemme, por exemplo, figuram entre os “pioneiros”.

simplesmente “Manifesto dos Pioneiros”), em 1932, a fim de romper com o passado e inserir o Brasil na modernidade, numa primeira tentativa de democratizar a educação brasileira, conforme o seguinte trecho do Manifesto, reproduzido por Xavier (2002):

(...) a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática, contra a velha estrutura do sistema educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classe, a que ela tem servido, (...) ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social. (XAVIER, 2002, p. 91)

Porém, as demandas dos “pioneiros” foram diluídas frente à dura realidade do país – em 1937, 60% das crianças estavam fora da escola pela escassez de instituições públicas (CURY, 2015), por exemplo –, que clamava por outras prioridades. No período entre a Constituição Federal de 1937 e a de 1946, a educação passa a ser orientada por valores morais, objetivando a disciplina dos estudantes, e relacionada ao desenvolvimento nacional, que requeria a intensificação das habilidades técnicas da força de trabalho brasileira. A Constituição Federal de 1946 eleva a educação a direito de todos e o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito nas escolas públicas. Esta carta constitucional ainda determina à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo a possibilidade de desenvolvimento de um sistema nacional de educação “(...) como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica” (SAVIANI, 2003, p. 194).

No entanto, foi o desenvolvimentismo da década de 1950 que impulsionou novas cobranças sociais pela educação. A Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* – USAID) tornaram-se importantes parceiros da educação

brasileira neste período (FONSECA, 2009). Azevedo (2007) argumenta que as escolas públicas brasileiras foram influenciadas pelo tecnicismo e pelo humanismo republicano americanos: a organização das escolas segue uma abordagem taylorista e os princípios humanistas são combinados a currículos fordistas, que reproduzem a cultura das organizações fabris. Entretanto, o humanismo controverso, tanto idealista como crítico, manifestado na educação brasileira, contribuiu para manter os movimentos educacionais, como a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, que elevou a questão da qualidade da educação à agenda política através do desenvolvimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1961 (SAVIANI, 2007).

O principal problema da educação brasileira naquele momento era o acesso limitado ao ensino, pois as escolas, em sua maioria, se restringiam a uma minoria privilegiada através de mecanismos rigorosos de seleção interna e externa (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005). A desigualdade presente no ensino brasileiro fica evidente na alta taxa de analfabetismo: em 1960, dois quintos da população ainda permaneciam analfabetos (BARTLETT, 2007, p. 154).

Os anos 1960 e 1970 observaram uma expansão acelerada e desordenada do ensino público no país, especialmente nos grandes centros urbanos (FARAH, 1994). Segundo Souza (1999), tal expansão foi resultado de uma intervenção maior do Estado na área social, em paralelo à intervenção do Estado na economia. Com a emergência do regime ditatorial em 1964, economistas passaram a assumir mais responsabilidades no que concerne à educação brasileira, mantendo as políticas educacionais sob a esfera do Ministério do Planejamento. Durante este período, as teorias do capital humano proliferaram no país e orientaram o entendimento político da educação nos planos de desenvolvimento nacionais, como fator de produção e consumo (FNE, 2001). O processo de internacionalização do país foi intenso durante o regime militar, principalmente através dos relacionamentos com os bancos de financiamento e as agências de desenvolvimento (FONSECA, 2009; CHOSSUDOVSKY, 1999).

A Constituição de 1967 introduz a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos para todos os brasileiros, que é gratuito nos estabelecimentos primários oficiais<sup>30</sup> (BRASIL, 1967). Entretanto,

---

<sup>30</sup> A título de comparação, esta situação de obrigatoriedade e gratuidade do ensino até a idade de 14 anos já era praticada na Inglaterra antes do término da

Souza (1999) afirma que o modelo de desenvolvimento adotado pelo país naquela época não privilegiava a “educação para todos”, uma vez que era pautado na exploração de recursos naturais, que não necessita de mão-de-obra “educada”. A educação primária ensinava o básico a um grande grupo de crianças enquanto que a educação secundária tinha um enfoque mais amplo, porém direcionado a poucos estudantes (ENGUITA, 2014). Campos (2013) ressalta que o governo militar implementou diversos programas de educação a baixo custo, direcionados especialmente para as crianças vindas das camadas mais pobres da população, que ela define como “educação pobre para pobres” (p. 27).

Azevedo (2007) afirma que um novo paradigma surgiu junto à opinião pública brasileira naquele momento: a educação passou a ser a salvação para todos os problemas, tanto sociais como econômicos. Em outras palavras, o discurso enfatizava que o mérito e a competência individuais, que supostamente seriam acessíveis para qualquer um que se esforçasse bastante, promoveriam a metamorfose social para aqueles que a desejassem. No entanto, estes velhos princípios liberais de igualdade de oportunidades para indivíduos em condições desiguais não surtiu efeito no Brasil, pois a “nova elite produzida pela educação competente” não era originária dentre os milhões de indigentes e marginalizados que são excluídos da apropriação e distribuição da riqueza no Brasil (AZEVEDO, 2007, p. 9).

Oliveira e Araujo (2005) argumentam que as demandas pela expansão do ensino brasileiro eram mais fortes do que qualquer reflexão sobre as novas possibilidades e características do processo educativo ou das condições necessárias para oferecer educação de qualidade no país. Havia a necessidade latente de expansão do acesso à educação no Brasil, mas alguns pesquisadores acreditam que as políticas que a promoveram não levaram em consideração a diversidade e as diferenças socioculturais dos novos estudantes (ver BEISIEGEL, 1993, por exemplo). As escolas incorporaram as tensões, contradições e as diferenças presentes na sociedade brasileira (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005), claramente manifestadas nas persistentes altas taxas de evasão escolar, retenção e distorção idade-série (IBGE, 2015; ATLAS, 2013). Apesar da expansão do ensino, as escolas brasileiras continuaram a contribuir para a legitimação da desigualdade social dos estudantes.

Oliveira (2011, p. 671) afirma que o maior problema na educação brasileira sofreu um redirecionamento: de “exclusão da escola” à “exclusão na escola”.

A crise econômica mundial nos anos 1970 se manifestou no Brasil e levou ao esgotamento do modelo de intervenção estatal. A crise abriu as portas do país aos bancos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, que ampliou seu escopo na área da educação no final dos anos 1960 e tornou a educação uma de suas políticas setoriais na década seguinte, quando o debate educacional alcançou interesse econômico, tanto por bancos como por estrategistas políticos (FIGUEIREDO, 2009). Os empréstimos estrangeiros tornaram-se um dos principais mecanismos da internacionalização da economia brasileira, tendo a educação concebida como parte integrante das reformas econômicas (FIGUEIREDO, 2009). A implantação de políticas de estabilização macroeconômica exigia reformas estruturais e setoriais no país, dentre as quais gigantescos cortes no orçamento da educação brasileira, como redução da jornada escolar, aumento do número de alunos por professor, congelamento do número de professores graduados, demissão de professores e desenvolvimento de um “sistema de turno dobrado” para os professores (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 62). Em sua pesquisa acerca dos projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental brasileiro, Figueiredo (2009) destaca que o banco argumenta que a falta de qualidade e de produtividade na educação brasileira, sem as quais o Brasil tem dificuldades em modernizar-se e competir globalmente, constituem a justificativa para as reformas educacionais.

Estando parcialmente resolvido o problema do acesso ao ensino público, novas questões tornaram-se prioritárias na agenda educacional: a permanência na escola e a conclusão dos estudos (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005). Oliveira e Araujo (2005) consideram que as altas taxas de retenção e de evasão escolar são consequência das políticas inconsistentes e incoerentes de acesso e inclusão. Os projetos do Banco Mundial passaram a visar à redução das taxas de reprovação, que na visão (de racionalidade econômica) do banco é considerada uma deseconomia, um desperdício de recursos (FIGUEIREDO, 2009).

Dentre os projetos do Banco Mundial implantados entre 1980 e 1990, três estavam direcionados à região Nordeste e tiveram grande relevância por conta das ideias e políticas que criaram, inspiraram e possibilitaram. Considera-se que um destes projetos, o “Nordeste I” (ou Edurural), tenha plantado a semente do sistema de avaliação da

educação brasileira, ao utilizar um instrumento semelhante na sua própria avaliação à política que viria a ser denominada “Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau” (SAEP) (MACHADO & ALAVARSE, 2014). O SAEP, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>31</sup>, foi inicialmente executado em 1987. As atividades desempenhadas através do projeto “Nordeste II” contribuíram para a implantação do sistema standardizado e em larga escala de avaliação da educação nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além da promoção de treinamentos de recursos humanos voltados para mensuração, avaliação e testes educacionais (FIGUEIREDO, 2009). O SAEB visava tornar a avaliação da educação um processo regional, possibilitando que instâncias locais gerenciassem a educação, desenvolvessem os parâmetros de desempenho escolar de acordo com as propostas curriculares e disseminassem ideias a respeito da qualidade na educação desejada e alcançada (MACHADO & ALAVARSE, 2014). Ribeiro et al. (2005) argumentam que o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado foi orientado por reformas hegemônicas na educação, que tomaram corpo em um contexto de fortes restrições quanto ao investimento estatal em políticas sociais, devido à estagnação econômica e aos requisitos das instituições financeiras internacionais para quitação dos débitos externos e aquisição de novos empréstimos.

Outros projetos do Banco Mundial também estavam engajados nos conceitos de qualidade e avaliação da educação brasileira durante o mesmo período, como aqueles desenvolvidos em Minas Gerais e no Paraná, por exemplo, que disseminaram práticas de controle e avaliação sobre gestão e desempenho escolar (FIGUEIREDO, 2009). Em geral, os projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial contribuíram para implementação de políticas de avaliação, o que, a seu modo, fomentou a competição entre estados, municípios e escolas (FIGUEIREDO, 2009).

O clima de democratização e reorganização estatal ao fim do regime ditatorial promoveu novos movimentos sociais e possibilidades de participação política, como observado nas Conferências Nacionais de Educação e no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (SAVIANI, 2007). A Constituição de 1988 representa um novo marco

---

<sup>31</sup> Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que planeja, orienta e coordena o desenvolvimento dos sistemas de avaliação educacional no Brasil (<http://www.inep.gov.br/>).

no contexto político brasileiro, tanto por refletir os princípios do *New Public Management* (NPM), quanto por criar possibilidades para uma participação política plural e democrática. A carta constitucional traz importantes considerações a respeito da educação: é a primeira legislação de alto nível que prevê a garantia de uma educação de qualidade; a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica são mantidas, assegurando-a “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”; reconhece o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo<sup>32</sup>; e declara que “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). Outro importante aspecto desta carta constitucional com relação à educação básica é a descentralização formal da educação brasileira, delegando obrigações e responsabilidades aos respectivos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, articulando e integrando planos e políticas educacionais entre os diferentes níveis governamentais (DURHAM, 2010). Porém, este é um tipo particular de federalismo, pois a descentralização implantada não distribui poder uniformemente entre os estados e municípios. Ao contrário, ela cria um jogo político extra-constitucional, que reflete o poder relativo de distintos atores políticos – governadores, prefeitos etc. e seu controle sobre os representantes do legislativo e executivo estadual e nacional. As arenas políticas desempenham um papel crítico neste cenário, onde o tradicional clientelismo permanece lado-a-lado com a democracia (SOUZA, 1997).

A euforia democrática foi seguida por diversas reformas estruturais nos anos 1990, que causaram desregulação econômica, privatização, abertura de mercado, reformas nos sistemas de seguridade social, saúde e educação (CHOSSUDOVSKY, 1999). Avaliações de desempenho e de resultados foram apresentadas como instrumentos para obtenção de eficiência e qualidade nas políticas públicas. As reformas no campo educacional foram legitimadas pela “crise da escola” (OLIVEIRA, 2011) e pela “crise de ineficácia do sistema brasileiro de educação” (COELHO, 2008), e criaram um ambiente fértil para mudanças e inovações. Entretanto, elas também representaram a negação de valores, culturas e tradições presentes nas escolas e

---

<sup>32</sup> Segundo Cury (2000), o Estado passa a colocar “nas mãos do indivíduo que não teve acesso ao ensino obrigatório mecanismos jurídicos que farão valer seu direito à educação” (p. 575).

especialmente comprometeram a profissão docente (OLIVEIRA, 2011). Oliveira (2011) sustenta que as reformas educacionais focaram a gestão e utilizaram-se da descentralização administrativa, financeira e pedagógica para promover a ampliação do acesso à educação básica no Brasil a partir de uma lógica que segue princípios da economia privada (racionalização, flexibilidade e modernização), resultando no repasse de responsabilidades para o nível local. A descentralização foi o mecanismo utilizado para otimização de recursos, apresentada como uma alternativa para gestão das políticas públicas e sociais. Houve fragmentação e aumento do número de atores políticos (OLIVEIRA, 2011).

Em meio às reformas setoriais surgiram novas abordagens para tratar as políticas sociais, seja baseada em assistencialismo, voluntarismo e caridade, e gerenciada como uma entidade privada, ou simplesmente focada na transferência do papel estatal para o mercado, onde oportunidades de lucro se sobrepõem ao social (ver BALL, 2012). Na visão de Wacquant (1999), abordagens como estas fazem parte de um processo maior e subliminar de difusão da *doxa* neoliberal. Na educação, isso significa criar fortes vínculos e parcerias público-privadas, para auxiliar o processo político (desde a criação até a implementação e avaliação de políticas públicas) (BALL, 2012), e delegar responsabilidades a empresas privadas, fundações, organizações não-governamentais, comunidade escolar e geral, via voluntarismo, filantropia ou outros interesses diversos, quanto à gestão e manutenção das escolas, além de aspectos pedagógicos e relacionados ao corpo docente (SAVIANI, 2003). De acordo com Azevedo (2007), isso significa transferir as responsabilidades do Estado para a sociedade, transformando a “educação como direito” em uma “educação como mercadoria”. A cooptação de amplos segmentos da sociedade, alguns identificados como representantes da esquerda política, contribuiu para legitimar as políticas neoliberais, consolidando sua hegemonia ideológica e naturalizando as suas práticas (AZEVEDO, 2007). Neste sentido, as políticas educacionais tornaram-se instrumentos de mudança social para adaptar os indivíduos aos novos requisitos da agenda econômica neoliberal, e foram facilmente “compradas” pela população, que caiu à tentação das suas campanhas de marketing baseadas em soluções miraculosas, ou que simplesmente consentiu à “falta” de alternativas.

O texto da Constituição de 1988 concedeu possibilidades para que os governos subnacionais ampliassem sua participação na educação

brasileira, porém, Souza (1997) percebe que isso dificulta a solução dos problemas nacionais, pois impede que o governo federal reúna as condições para propor e executar políticas. Apesar disso, a descentralização (e a desresponsabilização estatal) seguiu seu rumo. No Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), lançado pelo MEC como resultado do compromisso brasileiro com as discussões realizadas na Conferência de Jomtien, em 1990, a educação e sua respectiva qualidade são consideradas como responsabilidade partilhada entre todas as esferas governamentais (federal, estaduais e municipais), as escolas, as famílias e a sociedade civil. A escola prevista no plano espelha o modelo organizacional corporativo e introduz uma linguagem gerencial ao ambiente de ensino: produtividade, resultado, desempenho, valor agregado, centros de excelência etc. (MEC, 1993). A avaliação da educação também foi enfatizada no plano decenal, ao passo que a qualidade na educação fica cada vez mais relacionada a métodos de avaliação quantitativos, meritocracia e competitividade, reduzindo sua complexidade e diversidade (AZEVEDO, 2007).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996 retoma e amplia alguns princípios detalhados na Constituição Federal de 1988, por exemplo, reforçando a descentralização da educação brasileira. Suas influências remontam desde alguns organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO), como a eventos, dentre os quais destacam-se a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, em 1990 e o Relatório Delors, da UNESCO (COELHO, 2008). A LDBEN promoveu a redefinição dos papéis desempenhados pelas esferas governamentais nas políticas educacionais, entendendo que a educação é uma responsabilidade igualmente compartilhada entre os governos subnacionais e que deve contar com a participação ativa da sociedade (CASTRO, 1999). Thimoteo (2003) afirma que a LDBEN determinou a democratização no estabelecimento de normas relacionadas às peculiaridades de cada um dos sistemas de ensino (municipal, estadual e federal) através da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (p. 18). A autonomia das escolas também foi uma das premissas desta lei, que garante que os sistemas de ensino concedam “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de

gestão financeira” às unidades escolares públicas (BRASIL, 1996). No que tange os estudantes e suas famílias, a LDBEN declara que “é dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Neste contexto, a qualidade emergiu como uma questão importante na educação brasileira, seguindo uma tendência presente nos Estados Unidos e na Europa desde os anos 1980 (FREITAS, 2008). Ademais, a LDBEN assinalou ao Estado a competência para coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação brasileira, assegurando a aplicação de um processo nacional de avaliação do desempenho escolar em todos os níveis de ensino, em colaboração com os demais sistemas educacionais, de modo a definir prioridades para a educação nacional e melhorar a sua qualidade. O ímpeto pela descentralização – flexibilização, diferenciação e diversificação – da educação brasileira se mostra controverso com o controle centralizado dos resultados educacionais (SAVIANI, 2003). As políticas nacionais, centralmente definidas e operacionalizadas via planejamento estratégico, definem as regras do jogo para os governos subnacionais através de “medida-avaliação-informação” e “assistência técnica” (FREITAS, 2008, p. 46). O resultado é uma autonomia enfraquecida nas entidades federativas por conta de uma forte intervenção reguladora centralizada. A autonomia é mais retórica que real; é uma justificativa para a avaliação e para *accountability*, (COELHO, 2008), responsabilizando escolas e professores pelos resultados no desempenho dos estudantes e da escola, especialmente quando os resultados têm viés negativo (MACHADO & ALAVARSE, 2014). Em vez de promover competências técnicas e burocráticas nos espaços subnacionais, há concentração destas competências no nível nacional, onde as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) figuram como os principais recursos para regulação federal (FREITAS, 2008).

Machado & Alavarse (2014) afirmam que depois da Conferência de Jomtien as políticas educacionais brasileiras recorrem a duas características: a) a educação passa a ser considerada essencial para o desenvolvimento econômico, e b) a qualidade na educação é associada ao desempenho em testes padronizados e pressionada por uma gama de agências e bancos internacionais. A primeira característica não é novidade no caso brasileiro, pois a educação já vinha sendo relacionada ao desenvolvimento econômico do país anteriormente, mas a segunda característica apontada, quando somada à primeira, promove uma reviravolta no campo educacional brasileiro.

Este fenômeno está relacionado ao fortalecimento crescente da avaliação de políticas públicas na gestão governamental a partir da década de 1990 (FARIA, 2005). A avaliação de políticas públicas é um pressuposto do republicanismo, traz visibilidade e transparência aos processos políticos e visa a prestação de contas do serviço público. Esta tendência vem de encontro à necessidade de “modernização” da gestão pública e busca dinamizar e legitimar os processos de reforma do Estado<sup>33</sup>. Faria (2005) atenta para o fato de que a avaliação de políticas públicas serve a três usos distintos: a) instrumental, fornecendo informações para tomada de decisões e solução de problemas; b) conceitual, no sentido “educativo”; e c) simbólico ou de persuasão, estritamente político.

(...) a política da avaliação das políticas públicas está longe de se restringir a questões e disputas relativas à definição dos interesses prioritários e do escopo do Estado, posto que a avaliação pode também, por exemplo, ser elemento central na disputa eleitoral, no controle das interações intergovernamentais e na busca de acomodação de forças e de interesses no âmbito intraburocrático. (FARIA, 2005, p. 100)

O discurso político brasileiro acerca da avaliação educacional decorre de recomendações das organizações internacionais, que enfatizam que o Brasil deve superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade entre a educação e as demandas do mercado de trabalho (COELHO, 2008). A UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas (ONU), sugerem que a educação e o conhecimento são os pilares da mudança produtiva, sendo vantagens competitivas para qualquer país (CEPAL & UNESCO, 1992). Embora os projetos do Banco Mundial,

---

<sup>33</sup> Para uma discussão mais aprofundada das reformas de Estado ocorridas nas décadas de 1960 e 1970 na Europa e somente a partir de 1990 no Brasil, ver Offe (1984), que afirma que essas mudanças são tentativas de respostas à crise de legitimidade e à ingovernabilidade do Estado capitalista.

com sua lógica de buscar o melhor custo-benefício, fossem caros e administrativamente complexos, e contribuíram para aumentar as dívidas externas brasileiras sem mostrar eficiência em termos de resultados educacionais (FIGUEIREDO, 2009), Campos (2013) defende que o banco teve o mérito de incluir a educação na agenda política e promover visibilidade para as questões anteriormente restritas somente aos educadores. Ainda, esta influência internacional (particularmente do Banco Mundial), somada a desenvolvimentos e acúmulos anteriores – perspectivas econômicas e técnicas derivadas das ideias gerencialistas, a promulgação do *Primary and Secondary Education Act* (1965) e a publicação do Relatório Coleman (1966) nos Estados Unidos, a criação de uma associação internacional para avaliar o rendimento escolar (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA) e a elaboração de indicadores internacionais de qualidade na educação pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos anos 1970 (COELHO, 2008) – nutriram o crescimento dos mecanismos de avaliação da qualidade na educação brasileira, implicando que a avaliação não é somente uma prática social ou uma forma de conhecimento, mas um novo modo de governança (SIMOLA et al., 2009).

A avaliação tornou-se um eixo estruturante das políticas brasileira (COELHO, 2008), em resposta à crise do Estado Desenvolvimentista (FREITAS, 2005), e das políticas educacionais em particular, como um mecanismo central de controle educacional. Sua legitimação e institucionalização levaram-na ao patamar de instrumento de regulação do Estado. O “Estado-Executor” (COELHO, 2008) e o “Estado-Educador” (MACHADO & ALAVARSE, 2014) são substituídos pelo “Estado-Avaliador” (FREITAS, 2004, 2005; AFONSO, 2001, 2013; NEAVE, 1998) no Brasil, como parte de um processo que Correia (2010) denomina “avaliocracia”<sup>34</sup> e Coelho (2008) entende como uma radicalização do papel intervencionista do Estado brasileiro. Segundo Freitas (2005), foi uma tentativa de recuperar o poder político, simbólico e executivo do Estado, aliada às restrições impostas ao setor social, implícitas nas reformas estruturais. Através da avaliação, o Estado aumenta seu controle (neoconservador) sobre o currículo, a gestão escolar, o trabalho dos professores, ao mesmo tempo em que os

---

<sup>34</sup> Trabalho simbólico que une novos atores e mecanismos institucionais na reconstrução do campo da educação (CORREIA, 2010).

mecanismos (neoliberais) do mercado são implementados nos espaços educacionais públicos (COELHO, 2008).

A avaliação é um instrumento gerencial que coleta informações para processos de controle e tomada de decisão, visando demonstrar “boa” governança. Entretanto, também preconiza ideias de punição, competitividade, coerção e centralização (RIBEIRO & GUSMÃO, 2010), e sendo um mecanismo quantitativo, tecnocrático e baseado nos resultados, ignora o processo, transformando o conhecimento em produto ao quantificar, mensurar, padronizar e comparar o conhecimento em escalas competitivas (AZEVEDO, 2007). A avaliação levou mecanismos de vigilância (nos termos de Foucault, 2014 [1975]) para dentro do sistema escolar, juntamente com processos meritocráticos de seleção, classificação, rankings e compensação. As escolas passaram a ser classificadas segundo o desempenho dos estudantes em testes padronizados e o governo estabelece metas para orientar as políticas de incentivo, alocação de recursos, assistência, compensação e sanção às escolas, conforme o que ocorre no Chile e nos Estados Unidos (FRANCO & MENEZES FILHO, 2013). Regulação, controle e *accountability* produzem estresse, frustração, competição e desconfiança entre os professores, estudantes e demais agentes na comunidade escolar em um ambiente de performatividade (LAWN, 2001; BALL, 2005).

## *2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira*

Como mencionado anteriormente, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, a partir da experiência de avaliação de um projeto do Banco Mundial, com o objetivo de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, e conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. O SAEB possui quatro eixos principais, segundo Pestana (1998): eficiência do ensino (medida pelo desempenho escolar dos estudantes), contexto (dos estudantes, professores, gestores e da escola), processo (planejamento e projeto pedagógico da escola) e insumos (infraestrutura, instalações e equipamentos).

A primeira edição contou com a aplicação de provas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências aos estudantes do Ensino Fundamental. Questionários contextuais acompanhavam as provas desde a primeira edição. Naquele momento, os questionários contextuais do SAEB focavam as condições intraescolares (gestão escolar, competência e formação dos professores, infraestrutura e funcionamento da escola),

“subestimando o peso dos fatores socioeconômicos e culturais e a existência de relações estreitas entre fatores escolares e extraescolares no desempenho do aluno” (Bonamino & Franco, 1999, p. 114). O questionário voltado aos estudantes foi introduzido somente em 1995, seguindo modelos americanos, ingleses e franceses, para identificar “aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos” (INEP, 2014b).

Em 1995, decidiu-se que o público-alvo seria as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (que correspondem atualmente ao 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) e 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio. A metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item<sup>35</sup> (TRI) foi incorporada ao SAEB naquele mesmo ano, para garantir a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação, e Matrizes de Referência<sup>36</sup> foram desenvolvidas em 1997, para descrever as competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste como na análise dos resultados da avaliação.

A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. As Matrizes de Referência foram atualizadas e os questionários contextuais foram aprimorados para a avaliação do SAEB de 2001 (FRANCO et al., 2003). Os seus objetivos foram redefinidos, manifestando a ambição de aumentar a importância e abrangência das avaliações, incluindo:

- *oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas;*
- *proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos*

---

<sup>35</sup> A TRI é uma modelagem estatística utilizada em medidas psicométricas, principalmente na área de avaliação de habilidades e conhecimentos (ver: ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria de Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. ABE — Associação Brasileira de Estatística, 4<sup>o</sup> SINAPE, 2000).

<sup>36</sup> A construção das Matrizes de Referência foi realizada com base em uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de Ensino Fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas (BRASIL, 2008).

*resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;*

- *desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administrações educacionais; e*
- *consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino* (INEP, 2001 apud FRANCO et al., 2003, p. 41)

Em 2005, o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, que é aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Os resultados da ANEB são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo, enquanto que a Prova Brasil oferece resultados mais detalhados por escola (escolas públicas com pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas) e município. Em 2007, a Prova Brasil passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da ANEB, utilizando os mesmos testes e questionários contextuais, e as escolas rurais foram integradas nas avaliações. Desde 2013, provas de Ciências foram incluídas, em caráter experimental, na Prova Brasil para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e na ANEB para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), censitária e anual, que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, foi incorporada ao SAEB em junho de 2013<sup>37</sup>, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes

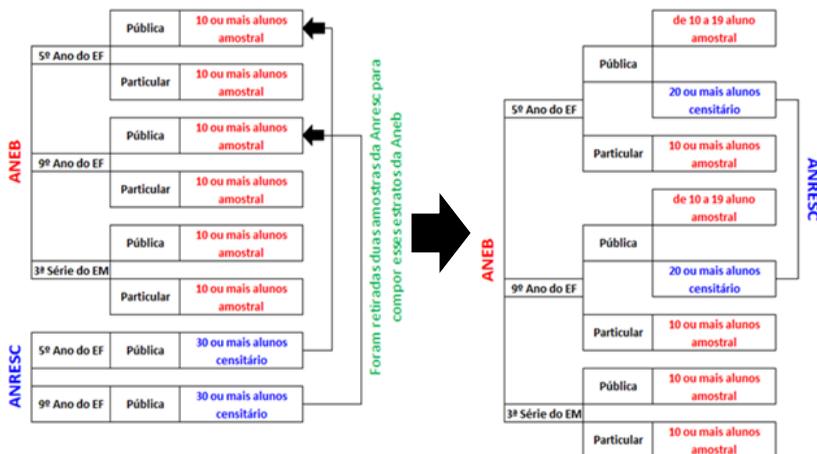
---

<sup>37</sup> Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

públicas. Por fim, em 2015, o INEP disponibilizou uma plataforma denominada “Devolutivas Pedagógicas” para aproximar os professores e gestores escolares do SAEB. Esta plataforma contém os resultados das provas, a distribuição dos estudantes por nível de proficiência, a comparação dos resultados de uma escola com os resultados de escolas semelhantes daquela região e itens das provas comentados por especialistas. As “Devolutivas Pedagógicas” visam oferecer referências que possam melhorar o planejamento das aulas e das ações em cada escola, de modo a contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

De 1990 até 2017, o SAEB se desenvolveu, obteve legitimidade, passou por diversas reestruturações e, atualmente, engloba um conjunto de avaliações em larga escala que monitora a educação desde o 3º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A responsabilidade pela avaliação continua sendo da da União e as provas são aplicadas bianualmente. A Figura 1 apresenta o universo e os estratos da ANEB e da ANRESC em 2005, no esquema da esquerda, e após a reestruturação ocorrida em 2007, no esquema da direita.

Figura 1. Variação no universo e nos estratos da ANEB e da ANRESC de 2005 a 2007



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2016a).

O objetivo do SAEB mudou ao longo do tempo, diante de demandas externas e modificações em sua constituição e metodologia. Em 2016, seu objetivo era

(...) 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 avaliados. (INEP, 2016a)

Atualmente, o objetivo do SAEB resume-se a “(...) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (INEP, 2017). Em vez de visar contribuir para a qualidade da educação básica, agora o SAEB adota uma postura mais realista ao pretender apenas fornecer um indicativo sobre a qualidade da educação. O SAEB ainda tenciona fornecer “informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas” (INEP, 2017), mas há maior clareza e amplitude da sua abrangência, que vai desde a esfera municipal até a estadual e federal. Segundo o INEP (2017), esses subsídios para as políticas públicas é que, por sua vez, trariam uma contribuição não somente para a melhoria da qualidade, mas também da equidade e da eficiência do ensino.

A utilidade de um instrumento de avaliação está associada aos benefícios inerentes para a tomada de decisões (URBINA, 2007 apud KARINO et al., 2014). A variação no objetivo do SAEB indica que talvez alguns objetivos anteriores já tenham sido atingidos ou simplesmente deixaram de fazer parte da estratégia política associada à implementação das avaliações em larga escala.

### *2.3 A educação básica no século XXI*

Ao final do governo FHC (1995-2002), a educação nacional estava “(...) fragmentada, segmentada, flexível e dispersa” (OLIVEIRA, 2011, p. 327):

(...) a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. (OLIVEIRA, 2011, p. 327)

Cunha (1991) já apontava três razões para a fragmentação das políticas educacionais brasileiras: a) o eleitoralismo, caracterizado pela definição de políticas educacionais que provocam “impacto” nas urnas; b) o experimentalismo pedagógico, resultante do entusiasmo com propostas “redentoras” elaboradas sem bases científicas; e c) o voluntarismo ideológico, referindo-se à atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo. Sposito & Souza (2014) reconhecem a dificuldade do sistema público brasileiro em construir políticas educacionais estáveis e articuladas, que poderiam assegurar ações integradas entre as diferentes instâncias sem se limitar a mudanças pontuais, como alterações curriculares ou projetos especiais. Além disso, falta continuidade das políticas (DOURADO, 2007); os desenvolvimentos na educação aparecem no longo prazo, ou seja, as políticas implementadas em um governo apresentam resultados somente no(s) próximo(s) (DURHAM, 2010), o que compromete o caráter “eleitoral” das políticas. Ainda, os princípios de diferenciação e diversificação, propostos paralelamente às políticas de descentralização, aprofundaram os dualismos verificados na educação brasileira (instituições privadas versus públicas, por exemplo) e as desigualdades sociais (SAVIANI, 2003). Focando em realidades diversas, em grupos sociais com diferentes condições de vida e diferentes possibilidades de ação, e em uma sociedade extremamente dividida nos seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, as reformas educacionais dos anos 1990 não produziram maior democratização do acesso ao conhecimento e nem soluções às necessidades das escolas (CAMPOS, 2013).

Os movimentos que incidem sobre a expansão do que hoje consideramos a educação básica inicialmente se alicerçam no desejo de mobilidade social ascendente, aos poucos diluído pela crise dos anos 1980 e 1990, que redundaram na busca da escola como um fator que, embora não a assegurasse, permitiria, ao menos, certa estabilidade nos padrões de consumo e de sobrevivência, a denominada tese do “mal necessário”, mas insuficiente para assegurar melhoria de vida. (SPOSITO e SOUZA, 2014, p. 41)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 resultou da combinação de duas propostas, uma da sociedade brasileira, baseada em discussões realizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e nas Conferências Nacionais de Educação, e a outra, do executivo (MEC e INEP). Seus objetivos visavam a melhoria da qualidade em todos os níveis de educação, a redução das desigualdades social e regional (basicamente focando acesso e permanência nas escolas públicas) e a democratização da gestão escolar das instituições públicas. Este plano ainda pretendia aumentar progressivamente o desempenho dos estudantes da Educação Básica, através da implementação de um programa de monitoramento baseado nos indicadores do SAEB e em indicadores a ser desenvolvidos pelo governo federal e pelos governos subnacionais, de modo a abranger todos os sistemas educacionais (BRASIL, 2001). Neste período, a OCDE, cuja primeira aplicação do *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>38</sup> no país ocorreu em 2000, tornou-se um *benchmark* para a educação brasileira (BRASIL, 2001).

---

<sup>38</sup> O PISA é um programa de avaliação comparada internacional de estudantes coordenado pela OCDE que ocorre a cada três anos. Avalia as áreas de Leitura, Matemática e Ciência e é aplicado a uma amostra de estudantes de 15 anos de idade, matriculados em escolas públicas e privadas. De acordo com Oliveira (2011), a principal finalidade do PISA “(...) é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (p. 336).

A fragmentação e descontinuidade das políticas educacionais se mantiveram no início do governo Lula (2003-2010). A universalização do Ensino Fundamental foi praticamente alcançada no início do novo milênio<sup>39</sup>, embora a taxa líquida de matrículas (número de indivíduos entre seis e catorze anos de idade efetivamente matriculados no Ensino Fundamental dividido pelo número total da população brasileira nesta faixa etária) ainda fosse 92% em 2010, um abrupto aumento quando comparada à taxa de 75% em 1991, mas ainda inferior aos 100% (ATLAS, 2013). Ademais, a taxa de analfabetismo diminuiu de 16% em 1992 para 8% em 2011 (IBGE, 2015). Entretanto, Coelho (2008) argumenta que a universalização com qualidade, eficiência e igualdade é um processo contraditório. O acesso à educação deixou de ser um problema, mas as taxas de retenção e evasão escolar ainda estavam altas (OLIVEIRA, 2011). Houve intensificação da adoção de ciclos de aprendizagem, progressão automática e programas de aceleração em diferentes sistemas educacionais. Oliveira & Araujo (2005) apontam que as soluções propostas, no entanto, não levaram em consideração a qualidade da educação: elas impactaram positivamente os indicadores que mediam a eficiência dos sistemas educacionais (permanência, progressão e conclusão da educação básica), mas criaram um novo problema, uma vez que estes indicadores se tornaram inadequados para medir a qualidade da educação. Assim, o discurso mudou de direção e passou a focar a melhoria e o monitoramento da qualidade na educação, com uso de indicadores de desempenho (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005).

Na Terceira Reunião de Ministros da Educação da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada no México, em 2003, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) foi designado para promover o envolvimento da sociedade civil frente às reformas educacionais, e prontamente convocou a *Red Latinoamericana de Empresarios por la Educación* para esta tarefa (SHIROMA & SANTOS, 2012). Estas reuniões contribuíram para criar e fortalecer o networking entre a sociedade civil no Brasil. Em 2006, o Grupo Gerdau, a Fundação Lemann e a Fundação Jacobs organizaram, em parceria com o PREAL, uma conferência sobre ações de responsabilidade social na área da educação, onde foram

---

<sup>39</sup> A universalização brasileira é tardia quando comparada ao Chile, Argentina e Uruguai, que conseguiram matricular todas as suas crianças na escola desde o início do século XX (CAMPOS, 2013).

apresentadas as “*best-practices*” latino-americanas (SHIROMA & SANTOS, 2012). Shiroma & Santos (2012) observam que a conferência foi claramente uma reunião de negócios, onde representantes corporativos se reuniram com celebridades do campo educacional. Os compromissos firmados naquele evento deram origem ao documento “Compromisso Todos Pela Educação”<sup>40</sup> (SHIROMA & SANTOS, 2012). O movimento “Todos Pela Educação” foi uma consequência natural da disseminação de uma agenda internacional alinhada a interesses corporativos, que usou (e continua a usar) a responsabilidade social corporativa como um meio de influenciar as políticas educacionais.

O governo Lula instituiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade (BRASIL, 2006), mas a grande iniciativa deste governo foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que assume a denominação e a agenda do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” do movimento da sociedade civil lançado em setembro de 2006. O PDE tinha por objetivo a promoção das reformas educacionais consideradas necessárias para inserir o país no projeto de desenvolvimento global, alinhando a educação brasileira ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), anunciado em janeiro de 2007, início do segundo mandato do governo Lula (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). O PAC é a versão nacional da Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA), um conjunto de projetos de infraestrutura, incluindo transporte, energia e comunicações, bem como reformas institucionais e legais (principalmente políticas e tributárias), de modo a intensificar as transações econômicas regionais e globais (LEHER, 2007). A IIRSA é financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ligada à Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) (LEHER, 2007). O PAC visa o planejamento estratégico e a execução de grandes projetos de infraestrutura nas áreas social, urbana, logística e energética para acelerar o desenvolvimento sustentável (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2016).

---

<sup>40</sup> É interessante notar o trocadilho proposto: em vez “educação para todos” (*Education for All*), que guiava o discurso internacional, ousou-se criar o “todos pela educação” (*All for Education*). O foco passa a ser nos atores envolvidos no processo de definição da agenda política em vez de nos usuários do sistema educativo.

Além de ser denominado “PAC da Educação” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009), o PDE também é considerado o plano instrumental derivado do PNE 2001-2011 (MEC, 2008; SAVIANI, 2007). Constituído-se de diversos programas, sua abrangência se deu em todos os níveis e modalidades do sistema educacional: Educação Básica, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola.

As discussões iniciais sobre o que se tornou o PDE contaram com a presença da UNESCO e do UNICEF, além de intensa participação do Movimento “Todos Pela Educação” (CAMINI, 2010). Mais tarde, outros atores, com diferentes graus de participação, foram incorporados, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), igrejas, imprensa etc., entretanto, as discussões do PDE não eram necessariamente simultâneas nem coletivas; os atores eram incorporados à discussão conforme a necessidade (CAMINI, 2010). A mobilização social em torno do PDE estava menos centralizada nos educadores, na comunidade científica e nos sindicatos, do que nos representantes corporativos e políticos (SAVIANI, 2007; CAMINI, 2010). Voss (2011) manifesta certo autoritarismo na instituição do PDE:

Ao decretar o PDE, o governo Lula rompeu com as propostas defendidas historicamente por seu partido (Partido dos Trabalhadores - PT) e com as práticas históricas de construção democrática de projetos e planos para a Educação, indo na contramão de outros movimentos históricos como os processos políticos de definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/01) nos quais houve intensa participação social. (VOSS, 2011, p. 48)

Os governos subnacionais meramente aderiram ao plano, deixando o protagonismo a outras entidades e adotando uma participação orientada pelo consenso, que caracteriza uma democracia induzida ou consentida (CAMINI, 2010). Esta estratégia política

implicou a permeabilidade político-administrativa ou, em outras palavras, a passividade por parte das instâncias de menor poder político e a fácil penetração das intenções das instâncias hierarquicamente superiores, favorecida por condicionantes financeiros e técnicos (CAMINI, 2010). Os estados e municípios não tinham outra opção senão se unir ao compromisso do PDE. A dependência do governo federal fragilizou a autonomia dos governos subnacionais e a adoção de padrões nacionais homogeneizantes contribuiu para desequilíbrios regionais (CAMINI, 2010). Apesar disso, Camini (2010) observou que o PDE introduziu um novo relacionamento de descentralização entre o MEC e os municípios, sem privilégios na distribuição dos recursos entre diferentes grupos políticos, podendo ser caracterizado como uma descentralização convergente e monitorada. Independentemente dos seus efeitos, o PDE foi recebido positivamente pela opinião pública, especialmente devido ao direcionamento dado ao problema da qualidade na educação brasileira, que é percebido como uma questão urgentíssima naquele momento (SAVIANI, 2007).

Embora considere o PDE como a política educacional mais audaciosa, promissora e polêmica, Saviani (2007), argumenta que ele poderia ser denominado como uma “pedagogia de resultados”, que transforma as escolas em unidades de negócio, onde os professores e os funcionários são os trabalhadores, o mercado compõe o grupo de clientes e os estudantes são os produtos comercializados. Estas ideias retomam os princípios defendidos nas reformas dos anos 1990, que pretendiam alinhar as finanças públicas aos objetivos estratégicos do Estado (ABRUCIO, 1997) e descentralizar o controle de resultados (CAMINI, 2010). O controle, neste caso, é baseado em confiança limitada (por resultados), mas suficiente para delegar responsabilidades (*accountability*), permitindo autonomia somente no que concerne a escolha dos meios mais apropriados para atingir os resultados esperados (CAMINI, 2010). A operacionalização ocorre via compromisso, enquanto os resultados são as conexões entre o governo central e as instâncias operacionais (CAMINI, 2010).

Adrião & Garcia (2008) verificam um novo esforço de regulação no PDE, através do desenvolvimento e da implementação de programas que visam oferecer suporte técnico e financeiro aos municípios com baixo IDEB, desde que eles aceitem as condições do governo federal, que estão alinhadas a princípios do NPM: divulgação de informações, participação em avaliações externas, compromisso com as metas do IDEB etc. O Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), que

oferece incentivos monetários a escolas que atingem as metas do IDEB, é um exemplo de tal regulação. De fato, *accountability*, especialmente relacionada aos atores políticos, é um dos pilares do PDE, juntamente com a mobilização social que já discutida (MEC, 2008).

As estratégias e objetivos do PDE visavam o longo prazo e um dos seus principais objetivos era aumentar o desempenho médio dos estudantes brasileiros dentro dos próximos 15 anos, tendo como parâmetro o desempenho médio dos estudantes dos países da OCDE (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2007; MEC, 2008). Para atingir as metas propostas, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador sintético cujo objetivo é monitorar a educação combinando os dados do desempenho dos estudantes nos testes padronizados do SAEB com o rendimento ou fluxo escolar, mediante os índices de aprovação obtidos através do Censo Escolar. Seu objetivo é tornar os resultados do SAEB facilmente assimiláveis para traçar e acompanhar as metas de qualidade dos sistemas educacionais brasileiros. O IDEB varia de zero a 10 e a combinação entre desempenho e rendimento (fluxo) busca o equilíbrio dos sistemas de ensino, pois se um sistema reter os estudantes para obter melhor desempenho nas provas do SAEB, o fluxo será alterado. Ao contrário, se um sistema aprovar estudantes cujo aprendizado não é compatível com a progressão escolar, o desempenho estará comprometido.

Segundo Fernandes (2007a), o governo federal sinaliza, através do IDEB, que qualidade na educação significa assegurar que o aprendizado dos estudantes em uma trajetória escolar regular (sem retenção). O IDEB é apresentado como um indicador tanto para diagnóstico como para orientação acerca das práticas e políticas educacionais (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2007). Sua vantagem sobre as mensurações anteriores, baseadas no SAEB, recai sobre a possibilidade de obter e comparar resultados em diferentes níveis (escola, município, estado, país). Também foi concebido como um instrumento para comparar a educação nacional com outros países e para permitir que os pais, a comunidade escolar e a sociedade como um todo possam monitorar o desempenho das escolas, municípios e estados no que se refere à educação (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2007). O último objetivo vai de encontro ao aumento da mobilização social frente à educação nacional.

As metas individuais de cada escola, município e estado são reformuladas sistematicamente para atingir o score 6,0 (seis),

considerado a média dos países da OCDE no PISA<sup>41</sup>, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até 2021, cujos resultados estariam disponíveis somente em 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil (INEP, 2016c). Adicionalmente, são calculadas metas intermediárias, para cada ano de avaliação do SAEB no nível nacional, estadual, municipal e por escola. De acordo com Fernandes (2007b), na época presidente do INEP, “cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional”.

O IDEB é calculado em nível de escola somente para as escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados nas séries avaliadas, ou seja, o IDEB por escolar existe unicamente a partir do universo censitário da Prova Brasil, estando restrito às escolas públicas. Assim, a comparação entre ensino público e privado não acontece em nível escolar, mas sim para a rede de ensino, cujo menor nível de agregação é a Unidade da Federação. O IDEB da rede privada é calculado a partir de uma amostra de escolas privadas com 10 ou mais estudantes matriculados nas séries avaliadas pela ANEB. O IDEB da rede pública, por sua vez, é calculado a partir de uma amostra de escolas públicas que possuem entre 10 e 19 estudantes matriculados nas séries avaliadas pela ANEB, e do censo de escolas públicas com pelo menos 20 estudantes matriculados nas séries avaliadas pela Prova Brasil.

É visível o papel do IDEB como mecanismo de governança, mas são igualmente perceptíveis diversas críticas quanto à sua função e uso. O IDEB tem um papel influente no debate educacional, mas reflete as tensões entre valores distintos: seus apoiadores são predominantemente economistas e, seus críticos, educadores (ALVES & SOARES, 2013). A ausência de severas consequências para escolas que não alcançarem as metas propostas tornam o IDEB um instrumento de *soft governance* ou “responsabilização branda” (ALVES & SOARES, 2013).

Alguns estados e municípios brasileiros seguiram as influências internacionais quanto à avaliação da educação, tanto através dos projetos de organismos internacionais (Banco Mundial, por exemplo) implementados em diferentes regiões do país, como por outras fontes previamente descritas acima, e desenvolveram seus próprios sistemas de

---

<sup>41</sup> A comparação internacional foi possibilitada por meio de uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB, conforme descrito pelo INEP (2009).

avaliação desde os anos 1990. Esta tendência ficou mais comum depois da criação do IDEB. Segundo Machado & Alvarse (2014), o processo de avaliação localizado possibilita um maior controle dos governos subnacionais sobre o sistema educacional, devido à função simbólica de controle social e de legitimidade política propiciada pela avaliação. Entretanto, a expansão dos processos de avaliação em estados e municípios brasileiros carrega tensões e contradições: a) os processos de avaliação externa parecem menos designados para auxiliar os professores a analisar e revisar suas práticas e mais para produzir informações para tomadores de decisão (MACHADO & ALAVARSE, 2014); b) as avaliações externas levam a acreditar que os resultados são a “palavra final”, podendo impactar o debate crítico acerca da situação da educação e sujeitar os professores à pressão externa, subtraindo sua autonomia (MACHADO & ALAVARSE, 2014); c) avaliações estão relacionadas com *accountability*, que reforça a meritocracia e a culpabilização, prejudicando a democracia nas instituições escolares (MACHADO & ALAVARSE, 2014; RIBEIRO & GUSMÃO, 2010); d) processos de avaliação levam a questionamentos sobre os seus objetivos, podendo provocar resistências, medos e desconfortos<sup>42</sup> (RIBEIRO & GUSMÃO, 2010); e) dentro das escolas, a avaliação promove tensões nas relações políticas quanto à aceitação ou resistência em participar de tais processos, e quanto à centralização do conhecimento versus o seu compartilhamento (RIBEIRO & GUSMÃO, 2010); f) entre escolas e municípios, as avaliações externas criam tensões quanto à centralização ou compartilhamento de poder, tomadas de decisão *top-down* versus *bottom-up*, e discussões a respeito de modelos educacionais (RIBEIRO & GUSMÃO, 2010).

O ano de 2007 ainda vivenciou outras inovações na educação brasileira: a criação da Avaliação da Alfabetização Infantil, conhecida como Provinha Brasil, aplicada duas vezes ao ano (no início e no final) para averiguar as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras (INEP, 2016b); e a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo FHC, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

---

<sup>42</sup> Principalmente porque avaliações externas não faziam parte da história e da cultura educacional brasileira (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p. 12).

(FUNDEB), de modo a garantir financiamento educacional para toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2007).

O governo federal assumiu direção frente à política educacional, buscando parcerias com os municípios, valorizando a governança entre os entes federativos e as instituições da sociedade civil (OLIVEIRA, 2011), e apelando para “a responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação” (BRASIL, 2008a). Oliveira (2011) acredita que o MEC buscou, através do PDE, “(...) uma orientação comum que propiciasse a integração da educação nacional (...)” (p. 328), resgatando o protagonismo federal, “(...) apesar das contradições que revelam possibilidades e limites entre o nacional e o federal” (p. 328), ao criar um regime de colaboração que manteve a divisão de competências e responsabilidades entre os entes federativos, a fim de melhorar os indicadores educacionais nacionais, que apresentavam resultados muito baixos quando comparados com outros países<sup>43</sup>.

Apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, a população brasileira permanece vergonhosamente pouco escolarizada. Segundo dados da PNAD de 2010, a taxa de analfabetismo absoluto da população com 15 anos ou mais é de 9,7%. Considerando o analfabetismo funcional, essa taxa sobe para 20,3%. Constatou-se aumento na taxa de escolarização das crianças de 4 e 5 anos, de 70,1% em 2007 para 72,8% em 2008. Em números absolutos, mais 73 mil crianças desse grupo etário entraram na escola no período, indo de 4,124 milhões para 4,197 milhões de estudantes. Nas demais faixas etárias, houve queda: de

---

<sup>43</sup> O Brasil registrou uma média de 3,8 no PISA em 2005, quando a média dos 20 países que tiveram a melhor colocação no programa foi 6,0. Desde 2000, o desempenho do país em Leitura, Matemática e Ciência ocupa as últimas posições no ranking do PISA dentre os países que participam da avaliação.

30,9% (7,3 milhões) para 30,5% (7,082 milhões) de 18 a 24 anos, e de 5,5% para 5,3% (5,83 milhões para 5,771 milhões) para 25 anos ou mais [conforme dados da PNAD (2008)]. (OLIVEIRA, 2011, p. 333)

Krawczyk (2014) argumenta que o Estado brasileiro assumiu uma grande responsabilidade frente à educação no início do século XXI: universalização, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico (infantil, fundamental e médio). As políticas educacionais, pressionadas por demandas locais e exigências internacionais, buscaram o aumento do número de matrículas nos estabelecimentos de ensino, a permanência e o êxito dos estudantes, numa luta contra o crescente “fracasso escolar” de crianças e jovens. Isso afetou as relações de poder no sistema educacional, o trabalho pedagógico das escolas, as trajetórias escolares dos estudantes e o comportamento das famílias. Para Oliveira (2007, p. 671), “passamos da exclusão da escola para a exclusão na escola”. Se outrora a exclusão se dava pela ausência de um número expressivo de vagas, nos dias atuais ocorre um processo inverso. Forgiarini e Silva (2007, p. 28) mencionam que esse fenômeno ganhou maiores proporções na medida em que um número expressivo da população, formado por membros das classes trabalhadoras urbanas e rurais, passou a ter acesso à escola pública e gratuita. A prioridade em gerar possibilidade de acesso universal aos bancos escolares acabou “ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542). Por conseguinte, a integração de estudantes com diferente capital familiar, capital social, capital cultural, gênero, raça (cor ou etnia), expectativas e interesses, em um mesmo sistema de ensino, no qual os ritos pedagógicos e os processos de seleção e de avaliação se pautam em padrões homogeneizantes, contribuiu para o surgimento de uma competição injusta, que, se pensada segundo a perspectiva de Bourdieu, passou a favorecer “os mais favorecidos e desfavorecer os menos desfavorecidos” (BOURDIEU, 2011 [1966], p. 53). Nesse contexto, os estudantes “vencidos”, ou seja, os alunos que fracassam, “não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, 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, independente de sua realidade *ad extra* ao sistema de ensino.

A impressão que se tem é que se está 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 para produção dos fenômenos da desigualdade no desempenho escolar, provocando a “sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores” (PATTO, 1993, p. 106).

O Fórum Nacional de Educação (FNE) fez uma análise e avaliação da questão do planejamento educacional no Brasil e concluiu que os planos têm sido parcialmente seguidos ou simplesmente ignorados pelo governo (FNE, 2011). No documento do FNE, há duas explicações principais para esta atitude governamental frente ao planejamento: a) histórica e culturalmente, o modo de governar o Brasil é personalístico e patrimonialista, com governantes agindo como se os seus cargos fossem de sua propriedade e colocando os seus (próprios e aqueles da elite) interesses, ideologias e opiniões acima de tudo; b) alta rotatividade dos Ministros da Educação no país (de 1930 a 2016, houve 51 Ministros da Educação nos governos dos 18 presidentes, de Getúlio Vargas a Dilma Rouseff).

A partir de 2009, iniciaram-se diversas discussões sobre a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, que sucederia o PNE 2001-2011. Em 2010, a Presidente Dilma Rouseff enviou um projeto, baseado em discussões realizadas na Conferência Nacional de Educação de 2010, na avaliação do Conselho Nacional de Educação sobre o PNE 2001-2011 e na proposta do MEC, para a Câmara dos Deputados. Após um lento processo político-burocrático, em 3 de junho de 2014 foi instituído o PNE 2014-2024. Este plano conta com dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas de estratégias para sua concretização. Conforme explicitado pelo MEC (2014), as metas do PNE seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 no PDE. Dentre as metas propostas estão a erradicação do analfabetismo, a universalização e a ampliação do acesso e do atendimento em todos os níveis educacionais. Deste modo, foram elaboradas estratégias para que a universalização do ensino de quatro a dezessete anos, prevista no texto da Emenda Constitucional nº 59/2009, seja, finalmente, implantada progressivamente até 2016. Isso requer não

só força política, mas também recursos financeiros. O PNE institui o aumento do investimento público em educação para o patamar mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país até o quinto ano de vigência da Lei n. 13005/2014, ou seja, até 2018, e para 10% do PIB até 2024<sup>44</sup>. Para este propósito, o PNE 2014-2024 introduziu o “Custo Aluno-Qualidade” (CAQ), como parâmetro para o financiamento educacional baseado em indicadores de despesas, como qualificação e compensação de professores e outros profissionais da educação, infraestrutura, aquisição de equipamentos, manutenção, livros, merenda e transporte escolar (BRASIL, 2014).

Considerando o investimento público na educação brasileira, Machado (2007) argumenta que não há falta de investimentos, pois tanto o Chile como a Argentina investem menores percentuais do PIB na educação e têm melhores indicadores educacionais do que o Brasil. Há uma tendência histórica de mal-uso dos recursos educacionais no Brasil (DURHAM, 2010). Machado (2007), então, conclui que a maneira como os investimentos são gerenciados e distribuídos é mais importante do que a sua soma. Ademais, abordagens semelhantes ao CAQ, que calculam o custo por aluno, são criticadas por considerar o valor de todos os recursos relacionados à educação, sem analisar quais daqueles recursos seriam realmente necessários para os estudantes, além de definir um padrão mínimo de qualidade para toda a população, sem levar em conta as variações regionais, contextuais, culturais, socioeconômicas, entre outras (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005).

Esta lei ainda dispõe acerca das avaliações de ensino relacionadas ao IDEB, da elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino e da diversificação de conteúdos curriculares. Também pretende promover a correção de fluxo escolar e combater a defasagem idade-série. São estabelecidas metas claras para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população, além da busca ativa de pessoas em idade escolar que não estejam matriculadas em uma instituição de ensino.

Curiosamente, a sétima meta do PNE 2014-2024 é a que tem maior número de estratégias (36), quando a média dentre as outras 20 metas fica em torno de 12 estratégias. Esta meta trata especificamente da melhoria da qualidade na Educação Básica, incluindo, por exemplo, o aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade na

---

<sup>44</sup> Segundo Charlot e Reis (2014), o investimento público em educação no Brasil correspondia a 5,3% do PIB em 2011.

educação; a orientação pedagógica baseada nos resultados das avaliações nacionais; a elaboração de um currículo básico comum; a constituição de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional; a instituição de um processo constante de auto-avaliação escolar; o aumento de recursos técnicos, financeiros, pedagógicos e estruturais para as escolas; a incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no SAEB; o suporte técnico e financeiro para sistemas educacionais e escolas com IDEB abaixo da média nacional; o estabelecimento de políticas de incentivo para escolas que demonstram melhorias no IDEB, a regulação da Educação Básica oferecida por instituições privadas (BRASIL, 2014).

Diversos programas tiveram continuidade no governo Dilma, como o PAC, seguindo as orientações da IIRSA, e o Programa Mais Educação, por exemplo. O Programa Mais Educação destaca-se por ser controverso ao fomentar o debate sobre o ensino integral versus o ensino em tempo integral. Foi criado em 2007 e de acordo com o MEC (2017), “constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias”. Como se pode observar há um contrassenso e uma justaposição entre ensino integral e ensino em tempo integral no texto do próprio MEC, que são realizados por meio de atividades optativas em diversas áreas, como “acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (MEC, 2017). Entretanto, segundo as orientações do programa, as escolas devem priorizar o acompanhamento pedagógico, preferencialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O Mais Educação atende prioritariamente as escolas que apresentam baixo IDEB.

A educação brasileira ganha nova ênfase no discurso de posse do segundo mandato da Presidente Dilma Roussef, em 2015, quando a chefe do Estado introduz um novo slogan para seu governo: “Brasil, Pátria Educadora”. A educação teria atingido o patamar de alta prioridade. Este direcionamento surgiu em um contexto que visava construir uma nova estratégia para o desenvolvimento nacional: “produtivismo incluyente, pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais” (SAE, 2015a). Os documentos que dão suporte a este slogan foram preparados pela Secretaria de Assuntos

Estratégicos (SAE) da Presidência da República, e não pelo MEC. Um dos documentos descreve que apesar da expansão da educação no Brasil, a situação é “dramática”, especialmente quando comparada a outros países, e não seria possível esperar pela universalização de todos os níveis educacionais para então resolver o problema da qualidade na educação, ou seja, a expansão deve ser guiada por uma “onda de qualificação” (SAE, 2015a, p. 3). Sua proposta inclui a definição de uma ideologia para orientar as mudanças necessárias, ações para sinalizar o caminho a ser percorrido e a organização do debate com o intuito de mobilizar a população na definição e execução das tarefas (SAE, 2015a). A implementação deste plano, que apesar de mencionar objetivos, estratégias e ações, não é considerado um plano nacional de educação, compreende quatro eixos principais: a organização da cooperação federativa quanto à educação; a reorientação do currículo, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, com foco, respectivamente nos professores e nos estudantes; a qualificação dos professores e dos gestores escolares; e o uso de novas tecnologias (SAE, 2015a). De modo a reconciliar os padrões locais com os nacionais, um dos documentos da SAE reforça o uso de um sistema nacional de avaliação e monitoramento para redistribuição de recursos (inclusive humanos) de “lugares mais ricos para lugares mais pobres”, através do conceito de “Custo Aluno-Qualidade” (CAQ), e de “procedimentos corretivos para consertar redes escolares locais defeituosas” (SAE, 2015a, p. 7).

Afirmarões como a última, que transforma a educação em produto e a escola em unidade produtiva, tratamentos ofensivos dirigidos a professores e a estudantes em situação de vulnerabilidade social, ideologia baseada no mercado, a proposição de mudanças à Constituição Federal, entre outras, receberam diversas críticas, vindas de diferentes grupos da sociedade. As críticas ao que viria a ser um plano de governo (?) somaram-se a uma gigantesca crise política que assola o país desde o início do segundo mandato da Presidente Dilma. A educação tornou-se vítima, com grandes cortes orçamentários em todos os níveis educacionais.

Outra questão importante que não pode ser deixada de lado quando se refere à educação brasileira é a privatização da educação. A educação, desde seus primórdios no país, não foi função e responsabilidade única do Estado, e muito menos serviu aos interesses únicos do Estado (se é que se podem separar os interesses do Estado dos privados). Do período colonial ao contemporâneo, sempre houve grande

incidência e influência de interesses privados sobre as decisões públicas. A legislação é o principal instrumento para reconhecimento e validação das decisões públicas. Porém, no Brasil, a exequibilidade e a disponibilidade de recursos para implementação das leis são ignoradas por se acreditar que as leis possuem poderes mágicos<sup>45</sup> (DURHAM, 2010) e acredita-se que mudando os nomes das políticas ou programas, ou que a criação de novas leis vai resolver os problemas do país (KLEIN, 2006).

Às vezes, a legislação beneficia mais o setor privado do que o público, uma vez que a influência de interesses privados é alta na política brasileira, como, por exemplo, no fato de que as instituições de Ensino Superior privadas tiveram mais vantagens com as inovações propostas na LDBEN (DURHAM, 2010). Além do mais, os interesses privados vão além dos interesses corporativos, pois é comum que interesses personalísticos e individuais prevaleçam sobre os demais. Isso explica um pouco as tensões causadas pelo dualismo entre a educação pública e a privada no Brasil, e nos faz compreender os diferentes rumos que tomam as discussões legislativas a respeito de temas como a recente base comum curricular, na qual ideologias e religião tiveram um grande peso sobre as decisões tomadas.

Até 1930, Valle e Ruschel (2009) afirmam que a educação brasileira foi conduzida por lógicas personalísticas, decorrentes de interesses oligárquicos locais e regionais. A baixa qualidade de estabelecimentos escolares públicos ou a sua inexistência, foram alguns dos fatores que motivaram a criação de estabelecimentos particulares de ensino em diversos países (GIDDENS, 2005), dentre os quais o Brasil. Entretanto, discursos e práticas que denigrem a imagem das escolas públicas são artefatos do próprio neoliberalismo, pois o ganancioso mercado quer abraçar também os setores considerados públicos da sociedade (BALL, 2012).

No início do século XX, era comum a criação, manutenção e gestão de estabelecimentos de ensino por instituições beneficentes e religiosas. A educação, naquela época, era voltada preferencialmente à elite brasileira. No desenrolar dos anos, entretanto, diferentes grupos sociais passaram a competir pela apropriação do conhecimento socialmente construído, por um espaço no mercado de trabalho e por

---

<sup>45</sup> Durham (2010) exemplifica esta questão com o caso da lei de expansão do ensino fundamental obrigatório para oito anos, de 1970. A universalização deste nível educacional só se aproximou da concretização no início do século XXI.

uma vaga no ensino superior. A emergência das escolas de massa gerou mudanças. A partir do momento em que as elites e setores médios se afastam do ensino público, as instituições privadas são fortalecidas (KRAWCZYK, 2014, p. 16). Entretanto, Machado (2007) observa uma anomalia no que tange o tipo de instituição frequentada pelas diferentes classes sociais: os indivíduos que frequentaram a Educação Básica em escolas públicas tendem a estudar em universidades privadas, enquanto que a maioria dos indivíduos que compõem o corpo discente das universidades públicas, que são gratuitas, provêm de escolas privadas.

Atualmente o que se observa é uma concorrência acirrada de instituições particulares em todos os níveis de ensino, em geral consideradas de melhor qualidade em comparação com o ensino público e gratuito<sup>46</sup>, embora algumas instituições públicas (principalmente as federais) tenham registrado IDEB superior às privadas. Assim, Krawczyk (2014) afirma que a escola pública, relegada aos setores populares, perde valor, não só econômico, mas simbólico, com desvalorização dos diplomas e da profissão docente. Segundo Giddens (2005, p. 411), “o fato de a privatização ter avançado até onde chegou é um sinal do triunfo da mentalidade de mercado nessa nossa recente era moderna”.

Alguns pesquisadores defendem parcerias privadas na educação pública, como Durham (2010), por exemplo, que sugere que o Ministério do Trabalho e o Sistema S (privado) poderiam satisfazer a demanda não suprida pelas universidades tecnológicas, institutos federais e escolas vocacionais em termos de mão-de-obra, pois muitos indivíduos não completaram o Ensino Médio ou o fizeram de forma insatisfatória, então eles precisariam de outras oportunidades de qualificação para receber melhores salários, através de cursos vocacionais de curto prazo, que não exigiriam um determinado nível de escolaridade. Esta ideia foi reforçada por Mangabeira Unger, o mentor da “Pátria Educadora”, que mencionou que o Sistema S deveria ser considerado na elaboração de uma base comum curricular para a Educação Básica (SAE, 2015b).

Outros pesquisadores, como Ball (2012), demonstram que a iniciativa privada tem penetrado na educação através de outras formas

---

<sup>46</sup> A melhor qualidade dos estabelecimentos de ensino privados é atribuída às condições estruturais das escolas: instalações materiais adequadas; professores qualificados e bem remunerados; ausência de absentismo do corpo docente; regras e rotinas estáveis; adoção de tendências contemporâneas que possam melhorar a relação dos jovens com o saber (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 57).

de privatização que não são a simples aquisição de propriedade pública pela esfera privada. Entre elas estão: a) a recalibração organizacional, que ocorre quando empresas privadas vendem pacotes de melhoria para os sistemas educacionais ou para as escolas, ou quando se tornam mediadores entre o governo e as instituições de ensino no que se refere à recepção e execução de políticas educacionais; b) a colonização das infraestruturas políticas, que acontece quando as corporações produzem políticas para o governo ou em parceria com o setor público; c) a exportação e a venda de políticas por empresas privadas (BALL, 2012). Tanto empresas privadas (Positivo, por exemplo) como fundações corporativas (Instituto Unibanco, por exemplo), já desenvolvem atividades em consonância com a primeira nova forma de privatização da educação apresentada por Ball (2012). O Movimento “Todos Pela Educação”, que é vinculado ao meio corporativo brasileiro, por exemplo, vem direcionado a agenda política brasileira, e portanto, realizando aquilo que Ball (2012) descreve como privatização das políticas, desde o PDE 2007. A exportação de políticas brasileiras e a venda de políticas para o Brasil não foram suficientemente investigadas ou escancaradamente publicadas na mídia, portanto não se pode exemplificar sua ocorrência com segurança. No entanto, embora a OCDE não seja uma empresa, seus interesses são puramente econômicos, e esta instituição faz a exportação de políticas, através do PISA, por exemplo, e o Brasil paga por isso (todos os custos da implementação são pagos pelo país, além do pagamento de 182.000,00 euros de custos indiretos à OCDE)<sup>47</sup>.

Em maio de 2016, quando a possibilidade do impeachment da Presidente Dilma era iminente e o MEC passava por uma alta rotatividade de pessoal (desde Ministros da Educação – no primeiro ano do segundo mandato da Presidente Dilma, o cargo foi ocupado por três pessoas diferentes – ao Presidente do INEP e outros assessores e funcionários), o SAEB foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Além do desempenho dos estudantes nas provas e do fluxo escolar, o novo sistema agregaria um indicador institucional com enfoque nos perfis dos estudantes e dos professores, nas condições de infraestrutura e gestão, e em outros indicadores contextuais (MEC, 2016). O SINAEB compreende a

---

<sup>47</sup> Maiores informações sobre a participação no PISA estão disponíveis em: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/howtojoinpisa.htm>; acesso em 23 de julho de 2016.

Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Prova Brasil (ANRESC), a Provinha Brasil, e introduz a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI). O novo sistema agrega o Índice de Diferença do Desempenho (IDD) ao IDEB, a fim de calcular as diferenças entre o índice esperado e o verificado (MEC, 2016). O INEP coordenaria a incorporação dos novos instrumentos ao SINAEB, além de continuar gerindo a manutenção e operacionalização dos Estudos Regionais Comparativos desenvolvidos pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (*Laboratorio Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación* – LLECE), da Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe – OREALC, e do PISA. O SINAEB seria efetivamente implementado entre 2018 e 2019, mas foi brevemente revogado em agosto de 2016, logo após a instalação da nova administração federal que sucedeu ao impeachment da presidente Dilma Rousseff.

A nova administração federal tem provocado diversas mudanças nas políticas educacionais, buscando aprovações rápidas para pacotes controversos, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Comum Curricular, por exemplo, sem ampla consulta e participação da sociedade, e realizando cortes profundos no orçamento que atingem desde a educação infantil até o ensino superior. O momento atual é temeroso e ainda é cedo para avaliar o impacto e as implicações de tais alterações no rumo da educação brasileira.

As reformas da educação brasileira nos últimos 50 anos contribuíram para transformar a educação em consumo individual, que varia segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar diminuindo o seu papel como direito social (COELHO, 2008). Dentro dessa perspectiva, Azevedo (2007) afirma, seguindo uma influência marxista, que a educação é relacionada a dois tipos de valores. O primeiro é o seu “valor de uso”, que compreende uma visão parcial ou ilusória de que o sucesso individual estaria ligado aos benefícios educacionais: educação como consumo, por exemplo, relacionada à conquista de um bom emprego, e não como qualidade de vida. Como consequência, surge o seu segundo tipo de valor, o “valor de troca”, quando a educação é transfigurada em capital. No primeiro caso, a educação é convertida em capital e depois reconvertida em consumo, e no último, a educação passa a ser um tipo de investimento ou especulação quando o próprio capital é convertido em educação, que é reconvertido em mais capital.

A distância entre os objetivos das reformas educacionais e as prioridades econômicas determinaram o embasamento da qualidade da educação dentro do modelo de eficiência gerencial: a competição por recursos públicos levou à promoção de alguns níveis educacionais em prejuízo de outros; outsourcing e privatização tornaram-se mecanismos cada vez mais frequentes; a preferência pela focalização em vez da universalização; a descentralização dos serviços educacionais sem recursos materiais e humanos necessários e, às vezes, sem condições políticas de controle social (CAMPOS, 2013). O Brasil progrediu quanto ao processo de avaliação, mas ainda não foi capaz de atingir as metas propostas para a educação (COELHO, 2008).

#### *2.4 Uma breve aproximação do Ensino Fundamental atual através dos números*

O Ensino Fundamental compreende uma das etapas da educação básica no Brasil. Tem duração de nove anos e está dividido em anos, que vão do 1º ao 9º ano. É voltado para estudantes de 6 a 14 anos, cronologicamente um ano escolar para cada ano de idade, cuja matrícula tornou-se obrigatória a partir de 1971<sup>48</sup>. Sua origem remonta ao Ensino de Primeiro Grau, que uniu o antigo curso primário (com quatro anos de duração) com o ginásio (com quatro anos de duração). A denominação “Ensino Fundamental” foi introduzida na LDBEN/1996 e sua duração passou de oito para nove anos após a publicação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Assim, o antigo pré-escolar foi incorporado ao Ensino Fundamental, passando a denominar-se 1º ano, constituindo parte do ciclo obrigatório de ensino e antecipando o processo de alfabetização infantil.

O Ensino Fundamental organiza-se, na prática, em dois ciclos. O primeiro corresponde aos cinco primeiros anos (chamados Anos Iniciais ou Ensino Fundamental I), cujos conteúdos são lecionados, usualmente, por um único professor. O segundo ciclo compreende os Anos Finais (ou Ensino Fundamental II), nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em cada uma das diferentes disciplinas oferecidas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em discussão e, portanto, ainda não há um currículo padronizado para o Ensino Fundamental. A LDBEN/1996 define como obrigatório o ensino de

Língua Portuguesa, Matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política (especialmente do Brasil), Artes, Educação Física e uma língua estrangeira moderna, a partir do 6º ano.

Por conta das variações nas matrículas dos estudantes, tanto em função do mês de nascimento, como devido ao processo de adaptação dos estados, municípios e escolas à nova estrutura e duração desta etapa da educação básica, esta pesquisa amplia a faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental para 15 anos de idade. A seguir, são apresentados alguns dados acerca do Ensino Fundamental no Brasil e em Santa Catarina, bem como informações a respeito dos indivíduos em idade para frequentar esta etapa educacional.

No último censo demográfico, o Brasil contava com 32.779.077 indivíduos entre 6 e 15 anos de idade, faixa etária que corresponde ao Ensino Fundamental, ou seja, 17,18% do total da população brasileira (IBGE, 2010). Houve um decréscimo de 3,62% em comparação aos dados coletados no Censo de 2000 (IBGE, 2010). Há mais homens (50,82%) que mulheres (49,18%) e a maior parte deles vivem em áreas urbanas (81,22%) (IBGE, 2010). A maioria destes indivíduos se declara pardo (49,43%), seguida dos que se consideram brancos (42,51%). Os pretos constituem apenas 6,53% do total da população nesta faixa etária, os amarelos representam 0,95% e os indígenas, 0,59% (IBGE, 2010). A população rural com idade entre 6 e 15 anos vem diminuindo desde a década de 1980, tendo reduzido 22% entre 2000 e 2010 (IBGE, 2010). Apesar da queda no número total de indivíduos desta faixa etária de 2000 a 2010, a população urbana ainda aumentou 0,64% (IBGE, 2010). Em 1991, os indivíduos de 6 a 15 anos representavam 26,22% da população brasileira total, em 2000, o percentual diminuiu para 22,14% e a queda foi ainda maior em 2010 (17,18%) (IBGE, 2010). Este padrão está refletido na pirâmide etária brasileira, que começa a apresentar sinais de encolhimento da sua base.

Em 2010, 11,47% dos brasileiros com até 14 anos ainda eram considerados extremamente pobres (renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais), 26,01% eram considerados pobres (renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais) e 49,41%, vulneráveis à pobreza (renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais, equivalente à metade do salário-mínimo na época), levando-se em conta apenas aquelas residentes em domicílios particulares permanentes (ATLAS, 2013). Dentre os indivíduos com até 14 anos de idade, 30,39% vivia, em 2010, em domicílios particulares

permanentes em que nenhum dos moradores tem o Ensino Fundamental completo (ATLAS, 2013).

Com relação à educação dos indivíduos de 6 a 14 anos de idade, 3,31% da população nesta faixa etária estavam fora da escola em 2010, ou seja, não estavam frequentando uma instituição escolar (ATLAS, 2013). A taxa de analfabetismo na faixa etária dos 11 aos 14 anos segue o mesmo padrão de distribuição: 3,24% da população brasileira de 11 a 14 anos de idade não sabe ler nem escrever um bilhete simples (ATLAS, 2013). Considerando-se que em 1991 o percentual de indivíduos de 6 a 14 anos fora da escola era de 24,48%, e que a taxa de analfabetismo era de 16,08% entre os indivíduos de 11 a 14 anos, a situação atual é melhor, mas ainda é prematuro afirmar que houve a universalização total do Ensino Fundamental. Embora a taxa de frequência bruta ao Ensino Fundamental tenha chegado a 112,19% em 2010, a taxa de frequência líquida (que considera apenas os indivíduos de 6 a 14 anos que frequentam o Ensino Fundamental) atingiu somente 92,14% naquele mesmo ano (ATLAS, 2013). Convém notar que estas taxas são calculadas com base no número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental e não no número de estudantes que efetivamente frequenta as escolas. Ainda, a taxa de frequência bruta superior a 100% indica que há um contingente representativo de estudantes com mais de 14 anos, idade que corresponderia à conclusão desta etapa da educação básica em uma situação ideal, que frequenta o Ensino Fundamental. Em 2010, 27,11% da população brasileira de 15 a 17 anos ainda estava frequentando o Ensino Fundamental, além de 3,41% da população brasileira de 18 a 24 anos (ATLAS, 2013). Somente 57,24% dos indivíduos de 15 a 17 anos tinham concluído o Ensino Fundamental até 2010 (ATLAS, 2013).

Em 2016, havia 134.523 escolas de Ensino Fundamental no Brasil: 64,37% municipais, 17,71% estaduais; 17,89% privadas; e 0,03% federais (INEP, 2016j). O Ensino Fundamental estava distribuído em 1.216.886 turmas, majoritariamente (57,17%) nos Anos Iniciais (INEP, 2016j), com turnos que duravam, em média, 4,6 horas em 2015 (INEP, 2016d). Conforme os Indicadores Educacionais do INEP (2016d), em 2015, a média de estudantes por turma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era 21,6 estudantes, enquanto que nos Anos Finais a média subia para 26,7 estudantes.

As matrículas no Ensino Fundamental totalizaram 27.691.478 em 2016: 55,76% correspondendo aos Anos Iniciais e 44,24% aos Anos Finais (INEP, 2016j). A maioria dos estudantes estuda em escolas

municipais (56,33%); as instituições estaduais e privadas receberam 26,83% e 16,76% das matrículas, respectivamente; e as federais contam com apenas 0,08% do total de estudantes do Ensino Fundamental (INEP, 2016j). As matrículas prevalecem em escolas urbanas (85,89%). Mantendo o mesmo padrão do total da população na faixa etária dos 6 aos 15 anos, indivíduos do sexo masculino são a maioria dentre os matriculados (51,69%), assim como os que se declaram pardos (36,95%) e brancos (32,4%). Um grande contingente de estudantes (26,27%) omitiu sua raça, cor ou etnia no Censo Escolar 2016 (INEP, 2016j).

Conforme se pode observar na Tabela 1, as matrículas se distribuem quase que uniformemente entre os diferentes anos escolares, com picos no 3º e no 6º anos. Em alguns estados do país as reprovações somente podem ocorrer a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. O 6º ano, por outro lado, marca o início dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e encerra mudanças na organização escolar, com a adição de novas disciplinas e horários específicos para cada aula, e diferentes professores para cada uma das disciplinas. Entretanto, é nítido que o número de matrículas diminui no 8º e 9º anos.

Tabela 1. Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental entre os anos escolares em todo o Brasil e variação do número de matrículas entre um ano escolar e o ano seguinte

		Matrículas	% Matrículas	Varição de um ano ao próximo
<b>Anos iniciais</b>	1º ano	2 866 919	10,35 %	
	2º ano	2 987 495	10,79 %	4,04 %
	3º ano	3 293 034	11,89 %	9,28 %
	4º ano	3 179 597	11,48 %	-3,57 %
	5º ano	3 114 994	11,25 %	-2,07 %
<b>Anos finais</b>	6º ano	3 421 168	12,35 %	8,95 %
	7º ano	3 182 329	11,49 %	-7,51 %
	8º ano	2 831 086	10,22 %	-12,41 %
	9º ano	2 814 856	10,17 %	-0,58 %
<b>Total</b>		<b>27 691 478</b>		

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2016j).

Com relação a idade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, os dados do Censo Escolar 2016 indicam que a maioria dos estudantes matriculados nos Anos Iniciais possuem entre 6 e 10 anos, e aqueles matriculados nos Anos Finais, estão na faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, conforme pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2. Idade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em todo o Brasil

		<b>Matrículas</b>	<b>%</b>
<b>Anos iniciais</b>	Até 5 anos	197 149	1,28 %
	6 a 10 anos	13 665 068	88,49 %
	11 a 14 anos	1 432 711	9,28 %
	15 a 17 anos	86 741	0,56 %
	18 a 19 anos	14 246	0,09 %
	20 anos ou mais	46 124	0,30 %
	<b>TOTAL</b>	<b>15 442 039</b>	
<b>Anos finais</b>	Até 10 anos	247 842	2,02 %
	11 a 14 anos	10 094 962	82,41 %
	15 a 17 anos	1 734 423	14,16 %
	18 a 19 anos	106 177	0,87 %
	20 a 24 anos	39 889	0,33 %
	25 anos ou mais	26 146	0,21 %
	<b>TOTAL</b>	<b>12 249 439</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2016j).

A situação do Ensino Fundamental brasileiro e dos indivíduos em idade de frequentar esta etapa é, hoje, muito melhor<sup>49</sup> do que aquela observada logo após a criação do SAEB, em 1991, conforme apontam os dados registrados na Tabela 3, mas o aprendizado continua sendo uma importante questão e um permanente problema, manifestado nos resultados do IDEB, cujas metas não foram cumpridas em 2013 e em 2015 para os Anos Finais do Ensino Fundamental (em vermelho na Tabela 4).

<sup>49</sup> Com exceção do aumento do percentual de mulheres de 10 a 14 anos que tiveram filhos.

Tabela 3. Indicadores nacionais referentes aos indivíduos em idade para frequentar o Ensino Fundamental

	1991	2000	2010
Taxa de analfabetismo (11 a 14 anos)	16,08 %	6,26 %	3,24 %
Estudantes de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental com 1 ano de atraso	23,13 %	19,03 %	18,47 %
Estudantes de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental com 2 anos de atraso	33,33 %	22,08 %	15,90 %
Indivíduos de 6 a 14 anos que não frequentam a escola	24,48 %	6,89 %	3,31 %
População economicamente ativa (10 a 14 anos)	-	9,21 %	7,53 %
Mulheres que tiveram filhos com 10 a 14 anos de idade	0,23 %	0,43 %	0,44 %

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do ATLAS (2013).

Tabela 4. IDEB observado de 2005 a 2015 e metas para 2017, 2019 e 2021 nas diferentes redes educacionais do Brasil nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental

	Rede	IDEB Observado						Metas		
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS	Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,5	5,7	6,0
	Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	5,6	5,9	6,1
	Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,1	5,4	5,7
	Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,2	5,5	5,8
	Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,2	7,4	7,5
ANOS FINAIS	Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	5,0	5,2	5,5
	Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,8	5,1	5,3
	Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,6	4,9	5,1
	Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,7	5,0	5,2
	Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	7,0	7,1	7,3

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016g).

A expectativa de anos de estudo<sup>50</sup> aumentou de 8,16, em 1991, para 8,76, em 2000, e atualmente trabalha-se com a taxa de 9,54, que foi calculada em 2010 (ATLAS, 2013), ou seja, em média, os brasileiros estudam, pelo menos, os nove anos do Ensino Fundamental. Entretanto, como apresentado anteriormente, ainda é alto o índice de atraso escolar entre os estudantes brasileiros. Somente 65,63% dos estudantes de 6 a 14 anos não apresentaram distorção idade-série em 2010; 18,47% estão atrasados em um ano, e 15,9% têm dois ou mais anos de atraso (ATLAS, 2013).

Segundo os Indicadores Educacionais do INEP (2016d), 19,2% dos estudantes do Ensino Fundamental apresentavam distorção idade-série em 2015. Nos Anos Iniciais, havia 13,2% de estudantes em situação de atraso, enquanto que nos Anos Finais a defasagem atingia mais de um quarto dos estudantes (26,8%). O pico da distorção idade-série se manifestou, em 2015, no 6º ano e no 7º ano do Ensino Fundamental. Este fenômeno decorre, principalmente, da repetência e da evasão escolar.

#### 2.4.1 O Ensino Fundamental em Santa Catarina

A educação escolar no estado de Santa Catarina remonta ao período colonial, quando foram criadas as primeiras escolas jesuítas. O poder eclesiástico ocupava uma posição estratégica na sociedade luso-brasileira e a educação ficou a cargo das congregações religiosas até o início do século XIX (VALLE et al., 2006). Neste período, a rede pública começou a ser instituída, com a criação das primeiras escolas públicas pelo governo do Estado de Santa Catarina, cuja motivação tem origem na delegação de responsabilidade do ensino elementar – instrução primária e secundária – para as províncias após a independência política do país (SCHMIDT, 2012). Entre 1834, ano em que as decisões e políticas referentes à educação pública passaram ao poder executivo provincial, e 1860, o número de escolas públicas aumentou de 13 para 56 instituições, porém menos de 2% da população de Santa Catarina frequentava tanto as escolas públicas como as privadas (SCHMIDT, 2012).

---

<sup>50</sup> Número médio de anos de estudo que uma geração de crianças que ingressa na escola deverá completar ao atingir 18 anos de idade, se os padrões atuais se mantiverem ao longo de sua vida escolar (ATLAS, 2013).

O período denominado Império compreendeu diversos conflitos e alianças entre diferentes correntes político-ideológicas, possibilitando a emergência de novos atores sociais e gerando novas demandas educacionais (VALLE et al., 2006). Entretanto, a separação entre a Igreja e o Estado, prevista na orientação federalista da época, não rompeu com a hegemonia do setor religioso/privado presente no país desde a colonização (VALLE et al., 2006). Em Santa Catarina, houve reações dos poderes religiosos estaduais, que buscavam manter os seus espaços de poder e os privilégios adquiridos para prevalecer atuantes na educação catarinense (VALLE et al., 2006). É importante notar que há diversidade religiosa na sociedade catarinense, com forte presença tanto da Igreja Católica como da Igreja Luterana (DALLABRIDA, 2006). As estratégias destas entidades foram apoiadas pelos “novos grupos sociais que emergiram na sociedade florianopolitana e catarinense no período republicano – a elite política do Partido Republicano Catarinense e o clero romanizado da Igreja Católica” (DALLABRIDA, 2001, p. 39 apud VALLE et al., 2006, p. 38).

Segundo Cury (2000 apud VALLE et al., 2006), a gratuidade da educação brasileira nasceu em 1824 e morreu em 1891. A Constituição Federal de 1934 ressuscita a ideia de gratuidade ao declarar a obrigatoriedade do ensino primário com duração de quatro anos, prolongando o percurso escolar e retardando o ingresso profissional das crianças e jovens (VALLE et al., 2006; VALLE & DALLABRIDA, 2006). Em Santa Catarina, a Constituição Estadual de 1935 determinou que o estado e os municípios deveriam assegurar o acesso ao ensino aos “indivíduos economicamente necessitados”, competindo ao estado o financiamento do ensino primário (VALLE et al., 2006). O direito à educação, no entanto, continuava circunscrito a uma pequena parcela da população, predominantemente em áreas urbanas. Convém registrar que o estado de Santa Catarina se descentralizou de uma maneira singular e diferente de outros estados brasileiros; não há uma capital-metrópole, mas cidades que se destacam em cada região geoeconômica (DALLABRIDA, 2006).

As Constituições Estaduais de 1945 e 1947 reafirmaram a prerrogativa de acesso ao ensino aos “indivíduos economicamente necessitados”, mas desde que eles “revelassem vocação e capacidade para os cursos profissionais, técnicos ou superiores” (VALLE et al., 2006, p. 43). Havia preocupação com a formação de trabalhadores para suprir as demandas regionais. Estas questões vão de encontro às premissas do desenvolvimentismo da década de 1950, que elevou a

educação à propulsora do desenvolvimento e da superação das desigualdades.

O prolongamento dos anos de estudo foi ampliado pela Constituição Federal de 1967, que instituiu a obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos de idade. Entretanto, a expansão do ensino em Santa Catarina deu-se principalmente pela iniciativa privada – redes particulares e escolas comunitárias da rede cenicista – com apoio das instâncias governamentais (VALLE et al., 2006). A Constituição Estadual de 1989 reafirma os preceitos da Constituição Federal de 1998, ao garantir a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos, na rede estadual (que inclui escolas estaduais, municipais e privadas), inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, destinando recursos estaduais e municipais prioritariamente para o ensino obrigatório nas escolas públicas (VALLE et al., 2006).

Em 2016, havia 3.197 escolas de Ensino Fundamental em Santa Catarina (INEP, 2016j), apenas 2% do número de escolas estabelecidas em todo o Brasil. Dentre as instituições localizadas no estado, 58,30% pertencem a redes municipais, 29,43% à rede estadual, 12,23% são privadas e há apenas uma escola federal (INEP, 2016j). O Ensino Fundamental catarinense estava distribuído em 37.889 turmas, majoritariamente (57,46%) nos Anos Iniciais (INEP, 2016j), cuja média de estudantes por turma era 20,5 nos Anos Iniciais e 24,2 nos Anos Finais em 2015 (INEP, 2016d). A média diária de horas-aula em Santa Catarina era 4,1 em 2015 (INEP, 2016d), inferior à média nacional.

As matrículas no Ensino Fundamental em Santa Catarina totalizaram 838.179 em 2016 (INEP, 2016j), correspondendo a 3% do total de matrículas nesta etapa de ensino no Brasil. Dentre as matrículas no estado, 54,52% concentram-se nos Anos Iniciais e 45,48% nos Anos Finais (INEP, 2016j). A maioria dos estudantes estuda em escolas municipais (52,32%); as instituições estaduais e privadas receberam 35,35% e 12,25% das matrículas, respectivamente; e a única escola federal conta com apenas 0,08% do total de estudantes do Ensino Fundamental catarinense (INEP, 2016j). É interessante notar que há um maior número de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental matriculados nas escolas estaduais (47,83%) do que nas municipais (41,09%) em Santa Catarina. Nos Anos Iniciais, as redes municipais acolhem a maioria das matrículas (61,68%) enquanto que as escolas estaduais contam com 24,95% das matrículas. As matrículas no estado estão ainda mais concentradas em escolas urbanas (91,61%) do que no nível nacional (INEP, 2016j).

Estudantes do sexo masculino constituem a maioria dentre os matriculados no Ensino Fundamental catarinense (51,5%) (INEP, 2016j), mantendo correspondência com o percentual de população masculina na faixa etária entre 6 e 15 anos em Santa Catarina (50,96%) (IBGE, 2010). As declarações de raça, cor ou etnia também seguem o mesmo padrão entre os estudantes matriculados no Ensino Fundamental em Santa Catarina e a população de 6 a 15 anos no Estado. De acordo com o IBGE (2010), 80,35% da população de Santa Catarina com 6 a 15 anos é branca e 16%, parda. Pretos (2,88%), amarelos (0,4%) e indígenas (0,36%) constituem a minoria (IBGE, 2010). Entre os estudantes, 65,07% declaram-se brancos e 7,41%, pardos; pretos, indígenas e amarelos representam 1,69%, 0,33% e 0,14% dos estudantes catarinenses, respectivamente (INEP, 2016j). É importante salientar que 25,37% dos estudantes omitiram a declaração de raça, cor ou etnia (INEP, 2016j).

Assim como na média brasileira, as matrículas do Ensino Fundamental catarinense se distribuem quase que uniformemente entre os diferentes anos escolares, conforme destacado na Tabela 5. Como no nível nacional, há um pico de matrículas nos Anos Iniciais no 3º ano, pois há aprovação automática em Santa Catarina no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, conforme a Portaria n. 28/2013 (SED-SC, 2013), e no 6º ano e 7º anos, nos quais há grande concentração de distorção idade-série (22,3% e 24,1% dos estudantes catarinenses em 2015, respectivamente) (INEP, 2016d).

Tabela 5. Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental entre os anos escolares em Santa Catarina e variação do número de matrículas entre um ano escolar e o ano seguinte

		Matrículas	% Matrículas	Varição de um ano ao próximo
<b>Anos iniciais</b>	<b>1º ano</b>	83 850	10,00 %	
	<b>2º ano</b>	90 779	10,83 %	7,63 %
	<b>3º ano</b>	96 412	11,50 %	5,84 %
	<b>4º ano</b>	91 885	10,96 %	-4,93 %
	<b>5º ano</b>	94 091	11,23 %	2,34 %
<b>Anos finais</b>	<b>6º ano</b>	105 452	12,58 %	10,77 %
	<b>7º ano</b>	99 933	11,92 %	-5,52 %
	<b>8º ano</b>	91 422	10,91 %	-9,31 %
	<b>9º ano</b>	84 355	10,06 %	-8,38 %
	<b>Total</b>	<b>838 179</b>		

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2016j).

A expectativa de anos de estudo dos catarinenses é superior à média nacional. Embora esta taxa tenha aumentado de 9,93, em 1991, para 10,13, em 2000, e 10,24, em 2010 no estado (ATLAS, 2013), ainda é alto o índice de atraso escolar entre os estudantes do Ensino Fundamental em Santa Catarina. Em 2015, 13,2% dos estudantes catarinenses apresentavam distorção idade-série (INEP, 2016d). Nos Anos Iniciais, havia 7,2% de estudantes em situação de atraso, enquanto que nos Anos Finais a taxa de distorção idade-série chegava a 20,6 (INEP, 2016d). De acordo com as informações coletadas pelo Atlas (2013), 74,79% dos estudantes de 6 a 14 anos não apresentaram distorção idade-série em 2010; 14,48% estão atrasados em um ano, e 10,73% têm dois ou mais anos de atraso. Com relação a idade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em Santa Catarina, o Censo Escolar 2016 indica que a maioria dos estudantes matriculados nos Anos Iniciais possuem entre 6 e 10 anos, e aqueles matriculados nos Anos Finais, estão na faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, como pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6. Idade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em Santa Catarina

		<b>Matrículas</b>	<b>%</b>
<b>Anos iniciais</b>	Até 5 anos	3 667	0,80 %
	6 a 10 anos	421 289	92,18 %
	11 a 14 anos	31 460	6,88 %
	15 a 17 anos	312	0,07 %
	18 a 19 anos	47	0,01 %
	20 anos ou mais	242	0,05 %
	<b>TOTAL</b>	<b>457 017</b>	
<b>Anos finais</b>	Até 10 anos	5 368	1,41 %
	11 a 14 anos	326 380	85,63 %
	15 a 17 anos	48 720	12,78 %
	18 a 19 anos	461	0,12 %
	20 a 24 anos	122	0,03 %
	25 anos ou mais	111	0,03 %
	<b>TOTAL</b>	<b>381 162</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2016j).

Havia 982.670 indivíduos com idade entre 6 e 15 anos em Santa Catarina em 2010 (IBGE, 2010), ou seja, 3% da população brasileira nesta faixa etária. Com relação à população total do Estado, o grupo de 6 a 15 anos representa 15,73% da população catarinense (IBGE, 2010). Enquanto a população em geral tenha aumentado de 1970 a 2010 no estado, a população de 6 a 15 anos, que vinha crescendo de 1970 a 2000, diminuiu 5,21% de 2000 para 2010, seguindo a mesma tendência manifestada na população brasileira (IBGE, 2010). Diferentemente da média brasileira, a população rural superava a urbana em Santa Catarina em 1970 (IBGE, 2010). O mesmo era válido para os indivíduos entre 6 e 15 anos. A situação se inverteu em 1980 e desde então a população rural na faixa etária dos 6 aos 15 anos vem diminuindo em torno de 30% a cada década. Em 2010, a maioria (82,64%) dos catarinenses de 6 a 15 anos vivia em áreas urbanas (IBGE, 2010).

A renda é melhor distribuída em Santa Catarina quando comparada com a média brasileira. O Índice de Gini registrado no estado em 2010 foi 0,49, inferior à marca 0,60 do nível nacional (ATLAS, 2013). Em 2010, apenas 1,93% dos catarinenses com até 14 anos eram considerados extremamente pobres (renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais), 7,37% eram considerados pobres (renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais) e 22,31%, vulneráveis à pobreza (renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais, equivalente à metade do salário-mínimo na época), levando-se em conta apenas aquelas residentes em domicílios particulares permanentes (ATLAS, 2013). Dentre os indivíduos com até 14 anos de idade residentes em Santa Catarina, 22,69% vivia, em 2010, em domicílios particulares permanentes em que nenhum dos moradores tem o Ensino Fundamental completo (ATLAS, 2013).

Em 2010, somente 2,18% do total de catarinenses de 6 a 14 anos, estavam fora da escola, ou seja, não estavam frequentando alguma instituição escolar (ATLAS, 2013). A taxa de analfabetismo na faixa etária dos 11 aos 14 anos é baixa: em torno de 1% dos indivíduos de 11 a 14 anos de idade residentes em Santa Catarina não sabe ler nem escrever um bilhete simples (ATLAS, 2013). A taxa de frequência bruta ao Ensino Fundamental no estado era 104,06% em 2010 (ATLAS, 2013), indicando que há um percentual de estudantes com idade superior a 14 anos frequentando esta etapa educacional. Dentre a população catarinense de 15 a 17 anos, 16,93% ainda estava frequentando o Ensino Fundamental em 2010 (ATLAS, 2013). A taxa de frequência líquida (que considera apenas os indivíduos de 6 a 14 anos que frequentam o Ensino Fundamental), entretanto, foi de 92,09% naquele mesmo ano (ATLAS, 2013). Ambos os cálculos de frequência ao Ensino Fundamental decresceram de 2000 a 2010 (ATLAS, 2013), o que pode comprometer as metas de universalização do Ensino Fundamental no Estado. Somente 69,19% dos catarinenses de 15 a 17 anos tinham concluído o Ensino Fundamental até 2010 (ATLAS, 2013). Este percentual é superior ao brasileiro, porém o percentual da população de 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo no estado não diferia muito da média nacional em 2010: 58,87% em Santa Catarina e 54,92% no Brasil (ATLAS, 2013).

A situação do Ensino Fundamental e dos indivíduos em idade de frequentar esta etapa melhorou bastante desde os anos 1990 em Santa Catarina, conforme apontam os dados registrados na Tabela 7. No

entanto, alguns indicadores alteraram minimamente de 2000 a 2010, como a questão do atraso escolar. O fracasso escolar continua presente no cotidiano catarinense, como apontam Candido e Seibel (2014), manifestado na questão da distorção idade-série e nos resultados do IDEB, cujas metas não foram cumpridas em 2013 e em 2015 para os Anos Finais do Ensino Fundamental (em vermelho na Tabela 8).

Tabela 7. Indicadores referentes aos indivíduos em idade para frequentar o Ensino Fundamental em Santa Catarina

	1991	2000	2010
Taxa de analfabetismo (11 a 14 anos)	3,16 %	1,25 %	1,05 %
Estudantes de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental com 1 ano de atraso	23,25 %	15,53 %	14,48 %
Estudantes de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental com 2 anos de atraso	17,81 %	10,87 %	10,73 %
Indivíduos de 6 a 14 anos que não frequentam a escola	19,17 %	4,62 %	2,18 %
População economicamente ativa (10 a 14 anos)	-	10,84 %	8,68 %
Mulheres que tiveram filhos com 10 a 14 anos de idade	0,21 %	0,50 %	0,28 %

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do ATLAS (2013).

Tabela 8. IDEB observado de 2005 a 2015 e metas para 2017, 2019 e 2021 nas diferentes redes educacionais de Santa Catarina nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental

	Rede	IDEB Observado						Metas		
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS	Total	4,4	4,9	5,2	5,8	6,0	6,3	6,0	6,3	6,5
	Pública	4,3	4,7	5,1	5,7	5,9	6,1	5,9	6,2	6,4
	Privada	6,4	6,6	7,1	7,1	7,5	7,7	7,5	7,7	7,8
	Estadual	4,3	4,7	5,0	5,7	5,7	5,9	5,9	6,2	6,4
ANOS FINAIS	Total	4,3	4,3	4,5	4,9	4,5	5,1	5,7	6,0	6,2
	Pública	4,1	4,1	4,3	4,7	4,3	4,9	5,6	5,8	6,0
	Privada	5,9	5,9	6,3	6,4	6,4	6,6	7,1	7,2	7,4
	Estadual	4,1	4,1	4,2	4,7	4,1	4,7	5,5	5,8	6,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016g).



### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste trabalho, utilizaram-se dados quantitativos para testar conceitos teóricos já existentes, questionar a hipótese de pesquisa aqui apresentada e construir novas possibilidades para a compreensão dos fenômenos que circunscrevem os jovens catarinenses. Conforme mencionado anteriormente, procurou-se contextualizar os dados quantitativos e analisá-los sociologicamente à luz de aportes teóricos relevantes para esta pesquisa.

Na próxima seção, discute-se brevemente a questão da pesquisa quantitativa em ciências sociais e no campo das políticas públicas, especialmente àquelas pesquisas referentes à educação, uma vez que no Brasil a dicotomia “quantitativo versus qualitativo” ainda se faz bastante presente nas ciências sociais, políticas e educacionais. A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada nesta pesquisa, desde a seleção dos dados e a construção dos bancos de dados, aos instrumentos, perspectivas e ferramentas metodológicas utilizadas na análise dos dados.

#### *3.1 Pesquisa quantitativa em ciências sociais, políticas públicas e educação*

Embora os métodos de análise de dados quantitativos sejam muito úteis na compreensão de diversos problemas relacionados às ciências sociais, políticas públicas e educação, muitos pesquisadores e gestores acabam por subutilizá-los ou simplesmente ignorá-los. As explicações são variadas, perpassando pela falta de conhecimento sobre a plena utilização de dados quantitativos, por razões de cunho ideológico, corporativismos, entre outros motivos. Nas ciências sociais, especificamente, o uso de dados quantitativos ainda é bastante restrito, pois carece de uma tradição sólida, que “(...) dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer” (GATTI, 2006, p. 31). Há uma “hostilidade em relação aos métodos quantitativos e à estatística na ciência social brasileira” (SOARES, 2005, p. 27), que pode estar relacionada à caracterização “tecnicista” e “positivista” dos estudos quantitativos no

Brasil durante o século XX, conforme observa Gatti (2004)<sup>51</sup>. Porém, também pode estar associada à falta de conhecimento e experiência dos pesquisadores acerca do tipo de lógica requerida no tratamento – coleta e análise – de dados numéricos (GATTI, 2006).

Segundo Durkheim (1978 [1922]), é possível identificar uniformidades e regularidades no comportamento humano. Assim, há sustentação em transformar aspectos subjetivos, como o comportamento humano, em dados objetivos, quantificáveis. Dados objetivos, como, por exemplo, a taxa de desemprego, a taxa de evasão escolar e o percentual de domicílios com acesso a tratamento de esgoto, decorrem de “ocorrências concretas ou (...) entes empíricos da realidade social, construídos a partir das estatísticas públicas disponíveis” (JANNUZZI, 2005, p. 143). Por outro lado, Weber (1994 [1897]) argumenta que a compreensão do significado da ação social inclui a investigação dos comportamentos humanos e os seus aspectos subjetivos. Os dados subjetivos estão baseados na “avaliação dos indivíduos ou especialistas com relação a diferentes aspectos da realidade (...), como a avaliação da qualidade de vida, o nível de confiança nas instituições, a percepção da corrupção, a performance dos governantes” (JANNUZZI, 2005, p. 143). Estes dados são coletados através de pesquisas de opinião pública, via entrevistas, enquetes, *surveys*, por exemplo, ou grupos de discussão.

Entretanto, a relação entre quantitativo e qualitativo, dados objetivos e dados subjetivos, objetividade e subjetividade, não se reduz a um *continuum* e não deve ser pensada de forma contraditória. Bourdieu (1983 [1972]) entende que as pesquisas não se restringem nem às percepções, experiências, intenções e ações dos agentes, nem às estruturas objetivas, ao determinismo e ao mecanicismo. A oposição entre quantitativo e qualitativo é falsa, segundo Brandão (2010), e corresponde mais à “arrogância da ignorância” (BOURDIEU, 1989, p. 25 apud BRANDÃO, 2010, p. 229) do que à adequação teórico-metodológica ao problema a ser investigado, o que a torna uma questão de ordem epistemológica e não simplesmente metodológica.

Sale et al. (2002) e Brannen (2005) reforçam esta perspectiva ao afirmar que as pressões epistemológicas atuais tendem a ser mais significativas no sentido de ignorar a existência da divisão qualitativo-quantitativo e buscar uma convergência destas metodologias de

---

<sup>51</sup> De fato, a metodologia quantitativa decorre do positivismo e sua posição ontológica remete à análise sem caráter valorativo, mantendo uma certa distância entre pesquisador e objeto de pesquisa (SALE et al., 2002).

pesquisa. Marques (2007) afirma que “a generalização e a compreensão dos detalhes e da variabilidade dos fenômenos somente podem ser alcançadas por meio da combinação dessas duas estratégias (...)” (p. 142). Para Minayo e Sanches (1993), “(...) o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (p. 247). Brandão (2010, p. 230) afirma que “somente articulando diferentes escalas de observação podem-se aumentar as condições de inteligibilidade dos fenômenos sociais em sua múltiplas configurações e constantes transformações”. A combinação de diferentes métodos de pesquisa, em abordagens denominadas *mixed methods*, pode vir a enriquecer ainda mais a interpretação de fenômenos e processos<sup>52</sup>.

De acordo com Marques (2007), o avanço do conhecimento depende da discussão de interpretações e argumentos a respeito de fenômenos e das técnicas e estratégias de pesquisa utilizadas. Independentemente da prática metodológica utilizada há que se levar em consideração as suas limitações na produção de conhecimento. Estratégias analíticas de pesquisa, com utilização de um grande número de casos permite, na maioria das vezes, uma capacidade de generalização elevada, mas afasta o pesquisador dos detalhes. Por outro lado, estudos baseados em casos focam mais os detalhes, dificultando a generalização. Segundo Gatti (2006), as abordagens qualitativas devem ser bem empregadas a fim de minimizar falhas metodológicas, e sua abrangência interpretativa deve ser respeitada para evitar casuísmos e generalizações impróprias. As pesquisas quantitativas, por sua vez, precisam atentar para a sua abrangência, de modo que seu resultado represente bem o fenômeno estudado, e para a sua significação, garantindo uma interpretação coerente dos dados (GATTI, 2006).

Minayo e Sanches (1993) argumentam que a metodologia de uma pesquisa, além do papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, nas palavras de Lenin, e o “caminho do pensamento”, parafraseando Habermas. A seleção da metodologia, em qualquer

---

<sup>52</sup> A combinação de métodos quantitativos e qualitativos em uma pesquisa origina ao menos quatro possibilidades: 1) corroboração, quando o mesmo resultado é encontrado usando qualquer um dos métodos; 2) elaboração, quando a análise qualitativa exemplifica como os dados quantitativos se aplicam a determinados casos; 3) complementaridade, quando os resultados qualitativos diferem dos quantitativos ao serem analisados separadamente, mas, se analisados em conjunto, eles geram informações significativas; 4) contradição, quando os resultados decorrentes dos métodos qualitativos e quantitativos são divergentes (BRANNEN, 2005).

pesquisa, deve estar associada aos objetivos, à problemática e aos resultados pretendidos (GATTI, 2006). Segundo Minayo e Sanches (1993), “um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria” (p. 239). Além disso, o método escolhido “(...) tem que ser operacionalmente exequível” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 239).

A etimologia do termo “estatística” remete aos estudos sobre o Estado, significando, mais precisamente “ciência do Estado”. Sua origem data do século XVII e sua função estava relacionada à análise de dados do e sobre o Estado. Minayo e Sanches (1993) relatam que “(...) mesmo no chamado Mundo Antigo, um conhecimento considerado suficientemente preciso não teria sido atingido e aplicado sem as noções básicas de contar e medir, acompanhadas de um adequado instrumento matemático para manipulá-las” (p. 240). A estatística ganhou novo fôlego junto às atividades do Estado e às políticas públicas, mais recentemente, associada tanto com os projetos de modernidade, como de pós-modernidade, através de uma aproximação ainda maior de ideias e instrumentos econômicos e gerenciais em setores estatais que mantinham uma certa distância dos princípios oriundos do mercado, como a educação.

(...) a estatística continua sendo um instrumento absolutamente central no contexto do exercício de poder do estado. Governar implica basicamente fixar objetivos, obter informações pertinentes, controlar politicamente o acesso e divulgação dessas informações e tomar decisões em conformidade com os aspectos anteriores. No que diz respeito à obtenção de informações, o papel das ferramentas estatísticas é central: é praxe nos países ocidentais a montagem de agências governamentais especificamente encarregadas de monitorar a cena socioeconômico-demográfica. (FALCÃO & RÉGNIER, 2000, p. 231)

A análise estatística é adequada ao estudo das correlações entre fenômenos que possam ser quantificados (QUIVY, CAMPENHOUDT, 2005, p. 224). Muitos objetos do campo das políticas públicas necessitam ser qualificados por meio de dados quantitativos para sua contextualização e compreensão (GATTI, 2006). Gatti (2006) cita como exemplo a compreensão do analfabetismo no Brasil e a discussão de políticas para sanar este problema: é difícil enfrentá-lo sem a posse de dados sobre seu volume e sua distribuição segundo gênero, idade, condição sócioeconômica, região geográfica etc. Falcão e Régnier (2000) vêm, na quantificação, uma forma de desmascarar ou “amplificar culturalmente” os dados disponíveis: “(...) a informação que não pode ser diretamente ‘visualizada’ a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista” (p. 232). Busca-se, então, “(...) criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, (...) que (...) tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos” (GATTI, 2004, p. 15).

Diante da impossibilidade de prever alguns fenômenos sociais, as ciências sociais – e as ciências humanas como um todo – tomam da matemática a chamada teoria da probabilidade, na qual os eventos aleatórios – casuais ou randômicos – são associados a uma ou mais variáveis aleatórias (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 241). Para cada variável aleatória é possível encontrar uma função que descreve a distribuição de probabilidades. “Se o modelo [estatístico] é razoavelmente satisfatório, (...) as conclusões matemáticas devem mostrar um certo grau de aproximação ou aderência às observações que são feitas e aos resultados obtidos para o fenômeno em questão” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 242). A estatística permite a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real. O raciocínio probabilístico é como um diagnóstico, que contribui para a construção de modelos de interpretação dos fenômenos sociais (BESSON, 1995).

Besson (1995) discorre sobre a “ilusão das estatísticas”, pois os números não têm valor sem um discurso que lhes atribua sentido. Nos termos de Popkewitz e Lindblad (2001), “(...) os números não existem meramente como entidades lógicas, mas se sobrepõem a outros discursos para conferir inteligibilidade a práticas de cultura” (p. 139).

(...) as categorias e grandezas estatísticas entremeiam-se a outros discursos para formar um sistema de razão que rege (...) a maneira segundo a qual constituem-se problemas sobre o quais se deve agir, as relações por meio das quais causas são determinadas e problemas remediados e os caminhos para as próprias possibilidades de mudança. (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2001, p. 112)

Os modelos matemáticos não existem ao acaso. Há necessidade de domínio de estruturas teóricas para quantificar, categorizar, medir e modelizar os dados (FALCÃO & RÉGNIER, 2000). A construção de modelos (ou modelização) segue a categorização e só então a quantificação, conforme apresentado na Figura 2, para a partir daí analisar os dados e desenvolver conclusões acerca dos fenômenos sociais.

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. Sem considerar estas condições como ponto de partida, de um lado, corre-se o risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente, e, de outro, de não se obter interpretações qualitativamente

significativas a partir das análises numéricas. Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofa teórico. (GATTI, 2004, p. 13)

Figura 2. Explorando esquematicamente as bases epistemológicas da quantificação

<b>Quantificação</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir probabilisticamente a sistematicidade (versus casualidade) do fenômeno observado, categorizado e medido.</li> <li style="text-align: center;">↑</li> <li>• Construir redutores de informação (resumos unidimensionais, como médias, ou multidimensionais, como planos fatoriais).</li> <li style="text-align: center;">↑</li> <li>• Computar as frequências de ocorrência das classes categoriais propostas.</li> <li style="text-align: center;">↑</li> </ul>
<b>Categorização</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar exaustivamente todos os dados coligidos em termos do conjunto de classes proposto (taxonomia).</li> <li style="text-align: center;">↑</li> <li>• Definir critérios a partir dos quais torne-se possível propor classes de fenômenos.</li> <li style="text-align: center;">↑</li> </ul>
<b>Modelização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar mecanismos explicativos para determinado conjunto de fenômenos: princípios e/ou leis, processos dinâmicos, estruturas organizadoras.</li> </ul>

Fonte: FALCÃO; RÉGNIER, 2000, p. 233.

Popkewitz e Lindblad (2001) discorrem sobre o uso da estatística para “tornar o mundo inteligível e calculável para as intervenções políticas e sociais” (p. 113). Fenômenos aparentemente disparates e incomensuráveis são transformados, por meio da estatística, em dados comensuráveis e comparáveis, com o propósito de conter, ou prevenir, o acaso (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2001).

Por um lado, estudos quantitativos oferecem subsídios para a compreensão dos fenômenos sociais, direcionando pesquisadores e gestores público para além dos casuísmos e achismos no desenvolvimento, planejamento e gestão de políticas públicas. As principais vantagens do uso de dados quantitativos são a possibilidade de representatividade, uniformidade, universalidade, confiança, comparação e impessoalidade. Apesar disso, deve-se evitar a ilusão da exatidão: os números não são exatos, mas também não são falsos (BESSON, 1995). Os dados quantitativos refletem pressupostos, não a realidade<sup>53</sup>, “(...) oferecem *indícios* sobre as questões tratadas, *não verdades*; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, *não certezas*” (GATTI, 2004, p. 14). Segundo Besson (1995), a estatística não é como uma fotografia – exata –, mas sim um espelho da sociedade, que possui um contorno definido e reflete o momento analisado.

Por outro lado, há que se atentar para o fato de que “os números inscrevem um sistema de ordenação e classificação que não apenas calcula e ordena racionalmente grupos de pessoas, como também normaliza, individualiza e divide” (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2001, p. 126). “Os números reconfiguram limites sobrepostos da política, da moral, do educacional e do técnico para formar um único plano (...)” (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2001, p. 124); “os números governam (...)” (p.126). Bourdieu (2001 [1982]) reprova a figura do *ensor*, responsável tecnicamente pelo recenseamento, por “(...) classificar os cidadãos segundo a sua fortuna (...)” (p. 10), colocando-os em níveis hierárquicos, com todas as consequências práticas dessa situação. Lahire (2008) segue uma linha semelhante ao criticar as tipificações e rotulagem dos indivíduos em pesquisas quantitativas, e a produção de representações homogêneas.

Entretanto, não somente o uso de dados quantitativos como também a utilização de dados qualitativos pode levar a tipificações, rotulagens, classificações e divisões, assim como ambas as metodologias podem ser utilizadas em manipulações e criação de falácias. Outra questão que perpassa por ambas as metodologias de

---

<sup>53</sup> “Com efeito, é preciso não se deixar iludir pelos dados numéricos, que, como todos os outros, não são factos reais, mas sim ‘factos construídos’, isto é, abstrações que supostamente representaram factos reais. Se estes dados permitem, pois, ter uma ideia mais ou menos correcta da realidade, em contrapartida, apenas têm valor e sentido se se souber como e por que foram construídos.” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 204-205)

pesquisa é a imparcialidade. Por mais que se busque a neutralidade, as subjetividades são traduzidas em linguagem, que é arbitrária. Lahire (1992; 2008) afirma que os procedimentos estatísticos são historicamente ligados a formas de exercício de poder e à burocracia estatal, porém é igualmente difícil estabelecer um distanciamento dos estudos qualitativos tanto das esferas de poder como de ideologias. As lutas por poder, visibilidade e dominação, as ideologias e os financiamentos nos campos político e acadêmico podem vir a direcionar as pesquisas. Em qualquer tipo de pesquisa, estas questões podem ser evitadas ou amenizadas quando respeitado o rigor científico e ao se contextualizar e embasar teoricamente os dados: “os traços, propriedades, características *extraídos* das formas de vida social devem sempre ser recontextualizados se quisermos dar um sentido sociológico” (LAHIRE, 2008, p. 34) tanto às correlações estatísticas como também às interpretações e análises qualitativas.

Para não se estender demais neste debate, menciona-se, ainda, um último grupo de críticas às pesquisas quantitativas, que apesar de serem as últimas apresentadas neste trabalho estão longe de compreender a infinidade de outras críticas existentes na literatura. Este conjunto refere-se à suposta imposição de lógicas ou sistemas de pensamento matemáticos e econômicos através do uso de estatísticas na compreensão dos fenômenos sociais. Lahire (2008), por exemplo, afirma que a linguagem estatística transforma tudo segundo a sua própria lógica, ou seja, transmuta os fenômenos sociais, “que têm suas lógicas próprias (endógenas ou indígenas), segundo a lógica do quantificável e do mensurável” (LAHIRE, 2008, p. 351), procurando objetivar situações nem sempre objetivas. Esta crítica de Lahire remete ao que Casassus (2013) denomina como problema metafórico, que ocorre quando um determinado fenômeno utiliza o nome de outro. A avaliação educacional está impregnada de conceitos e princípios estatísticos e, segundo a proposição de Casassus (2013), pertence ao campo da estatística, embora apareça com o nome “educação”, gerando atritos epistemológicos e ideológicos que acabam por inviabilizar a sua utilização ótima.

Novamente, a imposição de lógicas, sistemas de pensamento ou modos de apreensão da realidade de forma a transfigurar os fenômenos sociais, extraindo características que lhes são próprias e introduzindo concepções, moldes e padrões que lhes são estranhos, não é exclusividade de pesquisas quantitativas, embora seja mais evidente em interações entre as ciências exatas (predominantemente quantitativas) e

as ciências humanas (estatística e educação, respectivamente, no exemplo de Casassus, 2013). Apropriações teóricas mal formuladas mesmo dentro das ciências humanas também podem levar a problemas metafóricos. Associar uma base teórica consistente com o contexto sócio-histórico em questão ou, em outras palavras, promover a devida “conversão metafórica” (Casassus, 2013), auxiliam na transição entre diferentes campos de conhecimento de forma a minimizar imposições descabidas e descaracterizações de fenômenos sociais.

A sociedade não é estática, como os dados aparentam ser<sup>54</sup>, então é necessário verificar o que se encontra por trás dos números, dos discursos, das opiniões. Há algum tipo de interação entre os dados e o contexto? Que variáveis contextuais são fundamentais para considerar na interpretação? De que forma os dados representam, impactam ou contribuem para os fenômenos analisados? As diferentes ferramentas metodológicas dentro das subdivisões quali-quantitativas fornecem uma base, sobre a qual o pesquisador pode criar infinitas possibilidades de análise. O ponto-chave não é necessariamente o tipo de dados utilizado, mas a sua interpretação e análise. Na ótica de Bourdieu (2011 [1970c]), é preciso analisar as entrelinhas, utilizar-se da interrogação crítica, buscar aquilo que está ausente de significado. Diante destas percepções, Bourdieu et al. (1999 [1968]) apresentam dois conselhos aos pesquisadores: 1) buscar a ruptura epistemológica, conceito introduzido por Bachelard que denota o rompimento com o senso comum; 2) realizar a vigilância epistemológica, ou seja, estar em alerta acerca das condições e limites do campo de visão, da aplicação e validade de técnicas, conceitos e pré-noções.

### *3.2 Estrutura e ferramentas metodológicas aplicadas a esta pesquisa*

#### *3.2.1 Seleção dos dados*

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os jovens catarinenses, a partir do mapeamento do seu perfil e das suas trajetórias. Está fundamentada na Sociologia da Educação, mas tem implicações sociais e políticas. Como espera-se que a produção de informações desta

---

<sup>54</sup> Os dados quantitativos tendem a ser mais criticados quanto ao seu suposto aspecto estático, embora os dados qualitativos também possam ser isolados de um contexto sócio-histórico e das dinâmicas sociais.

pesquisa possa vir a subsidiar políticas públicas destinadas aos jovens catarinenses, priorizou-se a metodologia quantitativa, que permite a investigação de um grande número de casos, uma vez que as políticas públicas têm um alcance e uma abrangência ampliados. Assim, utilizaram-se os bancos de dados da Prova Brasil<sup>55</sup>, disponibilizados pelo INEP, que contêm os dados censitários de todos estudantes catarinenses de escolas públicas, como fonte de pesquisa. Deste modo, o foco da pesquisa restringe-se aos jovens catarinenses que estudam em escolas públicas. Além disso, bases de dados volumosas, como é o caso da Prova Brasil, tendem a minimizar os efeitos da influência, positiva ou negativa, do entrevistador, que fazem com que o entrevistado tenha dúvidas sobre o que acredita ser verdade e o que considera socialmente desejável; do contexto e do ambiente nos quais a entrevista é conduzida, que podem alterar o seu resultado; da sequência das perguntas, que também pode modificar a orientação do entrevistado; do “reconhecimento implícito da legitimidade cultural”<sup>56</sup> (BOURDIEU, 2011 [1970c, p. 132), que pode levar os entrevistados a não manifestarem a sua verdadeira opinião nas entrevistas, seja por ignorância sobre o assunto ou por julgar que sua resposta honesta estaria inadequada à questão; entre outros.

As estatísticas sintetizam a realidade, não representando situações individuais. Entretanto, os dados estatísticos fornecem

---

<sup>55</sup> Embora o INEP (2016a) deixe claro que são os resultados da ANEB que “fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas”, optou-se pela análise dos dados da Prova Brasil pelo seu caráter censitário, uma vez que esta pesquisa foca os estudantes e não as escolas, municípios ou outras instâncias geopolíticas. Aliás, a amostra da ANEB oferece resultados apenas para as unidades da federação, regiões e para o Brasil como um todo, portanto os subsídios que esta avaliação oferece pode ser útil apenas para políticas estaduais e federais. Não se despreza a validade amostral da ANEB, mas em 2013, por exemplo, apenas 426.940 estudantes do 5º ano e 400.939 do 9º ano participaram da ANEB, enquanto 2.484.459 estudantes do 5º ano e 2.456.334 do 9º ano fizeram parte da Prova Brasil em nível nacional.

<sup>56</sup> “O reconhecimento implícito da legitimidade cultural transparece sobretudo através de dois tipos de conduta aparentemente opostas: a distância respeitosa dos consumos mais legítimos (um bom testemunho nos é dado pela atitude dos visitantes das classes populares nos museus) e a negação envergonhada das práticas heterodoxas”. (BOURDIEU, 2001 [1970c], p. 132)

informações sobre determinados fenômenos tais como ocorrem em média em uma dada população (BESSON, 1995) e isso é fundamental nesta pesquisa. Este estudo baseia-se tanto nas questões que atingem a maioria da população investigada, especialmente para compor o perfil dos jovens catarinenses, como em aspectos particularizados de seus perfis e trajetórias, como o fracasso escolar, por exemplo, cuja investigação se volta a determinadas parcelas dentro do universo de pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, ao adotar a pesquisa quantitativa, buscou-se uma outra via interpretativa, diferente do puro economicismo, muito presente no campo da educação atualmente, e das análises simplistas baseadas em evidências, ideologias, ou no know-how. Esta pesquisa contextualiza os dados e analisa-os à luz de aportes teóricos, agregando outras perspectivas além da estatística. Desta forma, análise dos dados quantitativos assimila conceitos teóricos já existentes, questiona a hipótese de pesquisa e constroi novas possibilidades de compreensão acerca dos jovens catarinenses.

Dentre os dados da Prova Brasil, esta pesquisa concentra-se tanto nos resultados dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática, como nos questionários contextuais, que coletam dados demográficos e socioeconômicos dos indivíduos que participam da avaliação do ensino básico no Brasil. Como mencionado anteriormente, a Prova Brasil é aplicada bianualmente, mas este trabalho limita-se a analisar os dados referentes a um grupo de estudantes que frequentou o 5º ano do Ensino Fundamental em 2009 e o 9º ano do Ensino Fundamental em 2013<sup>57</sup>. Os estudantes do 9º ano constituem a população principal investigada nesta pesquisa, pois representam os jovens de aproximadamente 14-15 anos de idade, cujo perfil e trajetória procura-se identificar e analisar. Para efeito da análise da trajetória destes jovens, realizou-se um estudo longitudinal, que será descrito adiante, utilizando os dados da Prova Brasil 2009, aplicada ao mesmo grupo de indivíduos que aqui retratam os jovens de 14-15 anos, quando eles frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quando se refere ao grupo de estudantes que ora frequentaram o 5º ano, ora o 9º ano do Ensino Fundamental, considerou-se uma trajetória escolar regular, sem retenção ou evasão escolar, para

---

<sup>57</sup> A base de dados da Prova Brasil de 2015 só foi disponibilizada pelo INEP em dezembro de 2016, portanto esta pesquisa utilizou os dados de 2013 como referência mais recente para análise.

determinar que os estudantes catarinenses que cursavam o 5º ano em 2009 são os mesmos indivíduos que cursaram o 9º ano em 2013. Infelizmente, há uma máscara no campo “ID\_ALUNO”, que corresponde ao código do estudante na ANEB e na Prova Brasil, nos dados do SAEB fornecidos pelo INEP, para assegurar a privacidade de cada indivíduo, que não permite identificar os estudantes um a um e verificar se os códigos dos estudantes do 5º ano correspondem a códigos de estudantes do 9º ano. Sabe-se que repetência, abandono escolar e transferências entre redes e instituições escolares são frequentes na vida dos estudantes, conforme será mencionado adiante, mas considerando o tamanho da amostra, esta aproximação é significativa e corrobora os objetivos desta pesquisa.

A coleta dos dados utilizados neste trabalho – resultados das provas e questionários contextuais – está relacionada aos objetivos do SAEB – “oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados” (INEP, 2016a) – e da Prova Brasil:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (INEP, 2016a)

Além disso, Franco et al. (2003) mencionam que esta combinação de dados permite que se investiguem os “fatores explicativos para a modelagem da proficiência dos alunos, medida pelos instrumentos cognitivos” (p. 42) e se construam “indicadores de qualidade das condições de escolarização e a modelagem de como esses indicadores se distribuem entre alunos de origem sociodemográfica distinta” (p. 42-43).

Os resultados das provas de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil são apresentados segundo a pontuação obtida por cada estudante, que é classificada por níveis de proficiência. De modo a garantir que todos os estudantes possam ser posicionados em escalas comuns de proficiência, a Prova Brasil foi desenvolvida de acordo com o modelo unidimensional logístico de três parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que também assegura a comparabilidade entre diferentes anos e edições da prova (ver KLEIN, 2009). Os níveis de proficiência diferem entre disciplinas e etapas de escolarização. As últimas versões do INEP das escalas de proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática para o 5º ano e para o 9º ano estão disponíveis no Anexo 4. Elas se referem à Prova Brasil 2013. Entretanto, quando se buscaram as escalas de proficiência utilizadas na Prova Brasil 2009, foi encontrada uma tabela de níveis de proficiências combinados para o 5º e o 9º anos, tanto para Língua Portuguesa como para Matemática. Esta tabela, que faz parte do “Livreto Prova Brasil 2009”, disponibilizado pelo INEP, está exposta no Anexo 5.

Os questionários contextuais voltados aos estudantes foram introduzidos em 1995, mesmo ano em que foi implantada a metodologia TRI às avaliações do SAEB, a fim de identificar os “aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos” (INEP, 2014b). Segundo Franco et al. (2003), os construtos dos questionários contextuais associados aos estudantes “cumpram duas funções em avaliações de sistemas educacionais: permitir que a pesquisa aborde questões relativas à equidade; e oferecer controles adicionais para a investigação de fatores escolares que promovem eficácia escolar” (p. 55). Ainda conforme esses autores, os construtos foram definidos a partir de referências nacionais e internacionais, predominantemente relacionadas ao efeito-escola, e consistem em: “caracterização do aluno, capital econômico, capital cultural, capital social, motivação e auto-estima, esforço acadêmico, apoio familiar e controle da trajetória escolar” (FRANCO et al., 2003, p. 57). Os questionários de cada uma das séries e edições da Prova Brasil são apresentados nos Anexos 1 e 2.

Tanto a descrição do INEP como o referencial teórico utilizado na construção dos questionários contextuais (FRANCO et al., 2003) estão relacionados a categorias utilizadas por Bourdieu, motivando a análise de tais questionários a partir dos pressupostos teóricos desse sociólogo. Apesar disso, esta pesquisa relaciona e discute os dados coletados à luz de outros aportes teóricos contemporâneos de forma interdisciplinar. A revisão de literatura e os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa sugerem a organização dos aspectos levantados junto aos questionários contextuais segundo categoriais de análise a fim de atingir os objetivos propostos. Assim, reuniram-se as questões em dez grupos, de acordo com sua proximidade das categorias de análise sugeridas no recorte teórico-metodológico desta pesquisa e conforme publicado em Candido (2015a): 1) Identificação dos jovens; 2) Capital econômico dos jovens e suas famílias; 3) Estrutura familiar; 4) Capital cultural da família: escolaridade; 5) Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares; 6) Capital cultural dos jovens; 7) Uso do tempo dos jovens; 8) Atitude dos jovens perante os estudos; 9) Atitude dos professores; e 10) Trajetória escolar dos jovens. As questões do questionário contextual da Prova Brasil aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental em 2013 e do questionário referente ao 5º ano do Ensino Fundamental na edição da Prova Brasil de 2009, foram agrupadas segundo estas categorias. O Anexo 3 apresenta tabelas que contêm as questões de cada uma das séries e edições da Prova Brasil por categoria.

O primeiro grupo de questões – identificação dos jovens – caracteriza os indivíduos segundo “discriminantes individuais”, que possibilitam a investigação dos estudantes “em subgrupos com importância teórica e descritiva” (FRANCO et al., 2003, p. 57). Compreende variáveis relativas ao gênero, raça, cor ou etnia, ano de nascimento e mês de aniversário dos estudantes.

A determinação do capital econômico dos jovens e suas famílias é mais complexa. Bourdieu utilizou amplamente, em suas pesquisas (ver, por exemplo, BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970], 2014 [1964]), a posição ocupacional (profissão) dos pais dos estudantes (e algumas vezes, também, a dos avôs dos estudantes) para determinar a classe social dos estudantes. Infelizmente, as estatísticas brasileiras referentes à faixa etária do interesse desta pesquisa, incluindo o banco

de dados da Prova Brasil, não dispõem de coletas de dados padronizadas acerca da ocupação dos indivíduos para compor classes sociais<sup>58</sup>.

Especificamente para a realidade brasileira, há um estudo de Pastore, Silva (2000) que estabelece uma classificação de posição socioeconômica pela combinação de rendimento individual e o nível educacional dentro de cada título ocupacional da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), com base nos dados do PNAD de 1996. A classificação final em seis estratos poderia ser uma base para a validação da classificação das ocupações dos pais dos alunos, sem a necessidade de se perguntar diretamente a renda familiar. No entanto, esta opção esbarra no planejamento do Saeb, que não prevê a codificação de respostas abertas. Perguntar o setor da ocupação (indústria, comércio, serviços, etc.) não substitui a informação sobre ocupação porque isso não permite uma classificação hierárquica. (FRANCO et al., 2003, p. 58).

Franco et al. (2003) argumentam que não se recomenda perguntar a respeito da renda familiar diretamente aos estudantes, “devido à enorme probabilidade de não-respostas ou de respostas inconsistentes” (p. 57), especialmente “junto a uma amostra de alunos, a maioria crianças e adolescentes” (p. 57). O capital econômico, então, tende a ser calculado com base na “posse de itens de conforto dos lares

---

<sup>58</sup> O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), aplicado ao final do Ensino Médio (jovens a partir de 17 anos), possui uma questão acerca da ocupação dos pais dos estudantes, assim como o PISA, que é aplicado a cada três anos a uma amostra de jovens de 15 anos de idade em diversos países, incluindo o Brasil, mas não há uma pesquisa nacional censitária que colete este tipo de informação junto aos jovens de 14-15 anos.

dos alunos”, nas “condições da moradia quanto ao conforto (número de quartos e outros cômodos)” e no “acesso a recursos de urbanização pública (calçamento, iluminação e água encanada)” (FRANCO et al., 2003, p. 58), segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil, ou simplesmente “Critério Brasil”, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). No entanto, o objetivo do Critério Brasil é estimar o poder de compra dos indivíduos e o comportamento de consumo (ABEP, 2016), que são questões muito mais mercadológicas do que socioeconômicas. Ademais, Franco et al. (2003) informam que o Critério Brasil não discrimina setores de renda muito baixa.

Soares e Alves (2009, 2012) propõem a utilização de um indicador calculado a partir do consumo e posse de bens, acesso a serviços públicos, condições da moradia e escolaridade, para identificar o “Nível Socioeconômico”. O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) foi incorporado aos dados educacionais do INEP a partir de 2014 (INEP, 2016e). Embora a sua conotação desvincule-o de uma abordagem mercadológica, este indicador é bastante semelhante ao Critério Brasil, que tem sido reformulado ao longo dos anos e atualmente inclui os seguintes indicadores de renda: educação, ocupação, posse de bens, condições de moradia, acesso a serviços públicos, ativos financeiros e não financeiros, e renda corrente (ABEP, 2016).

A questão econômica é importante para determinar a situação do jovem catarinense, dada a grande desigualdade socioeconômica entre a população de Santa Catarina. No entanto, procurou-se não depender dos modelos baseados no Critério Brasil ou no INSE para determinar o capital econômico dos estudantes. Esta opção está ancorada em duas justificativas. Primeiramente, a base de dados da Prova Brasil não fornece todos os dados necessários para compor o indicador de renda do Critério Brasil e o INSE, pois os questionários contextuais não coletam informações acerca da ocupação dos pais dos estudantes, do acesso a serviços públicos, de ativos financeiros e não financeiros, e de renda corrente. Mesmo quando se considera apenas a aplicação do sistema de pontos do Critério Brasil, conforme demonstrado em ABEP (2016), para tentar criar uma distribuição de classes sociais, os dados da Prova Brasil são insuficientes. Embora o questionário contextual da Prova Brasil 2013 apresente um padrão de perguntas e respostas acerca da posse de bens e condições de moradia dos estudantes semelhante ao exigido para uma composição aproximada do Critério Brasil, a posse de alguns bens que compõem o cálculo do Critério Brasil, como máquina de lavar

louça, micro-ondas, motocicleta e secadora de roupa, não é questionada no questionário contextual da Prova Brasil. O questionário da edição da Prova Brasil de 2009, particularmente, possui um padrão de perguntas e respostas diferente acerca da posse de bens e das condições da moradia dos estudantes, que não possibilita qualquer aproximação com o Critério Brasil. Além disso, não há uma pergunta que identifique o chefe de família do domicílio no qual os estudantes residem, para utilizar a escolaridade apenas daquela pessoa no cálculo do Critério Brasil. A Prova Brasil coleta dados sobre a escolaridade da mãe ou mulher responsável e do pai ou homem responsável pelo estudante. Por fim, o questionário contextual da Prova Brasil não contempla os serviços públicos, como água encanada e rua pavimentada, necessários para o cálculo do Critério Brasil.

O segundo motivo diz respeito à escolaridade dos pais. A variável escolaridade, na percepção adotada nesta pesquisa, está mais associada com o capital cultural, que, por sua vez, teria efeito sobre o capital econômico. Não se considera adequada à utilização da categoria escolaridade em uma aproximação do capital econômico porque a expansão do acesso à educação básica foi tardia no caso brasileiro. Assim, grande parte da população brasileira, e também da catarinense, está empregada em áreas e cargos que não condizem com a sua escolaridade. Isso está mudando mais recentemente, uma vez que o processo de expansão da educação básica iniciou nas décadas de 1960 e 1970 e houve ampla abertura de instituições de ensino superior no país a partir do início dos anos 2000, com programas de incentivo e suporte (principalmente financeiro) para que mesmo pessoas de baixa renda pudessem frequentar as universidades. Atualmente, verifica-se uma tendência à profissionalização das ocupações. Deste modo, o contexto brasileiro não permite taxas de conversão entre o capital cultural e o capital econômico que garantam um valor monetário para determinado capital acadêmico, como sugerido por Bourdieu (1986) para o caso da França, onde várias ocupações apresentavam relação estreita de qualificação com remuneração.

Deste modo, analisa-se o capital econômico dos jovens com base nas perguntas do questionário contextual acerca da posse de bens e condições de moradia, sem fiar-se no indicador de renda do Critério Brasil ou no INSE. Buscou-se contextualizar o capital econômico dos estudantes e suas famílias aliando os dados dos questionários contextuais com outras fontes e tipos de indicadores.

Franco et al. (2003) consideram a estrutura familiar (com quem o estudante vive) como uma variável de caracterização ou identificação do estudante. Por outro lado, esses autores compreendem o capital social como “definido pela quantidade de vínculos sociais que o indivíduo pode contar no lugar onde vive para facilitar a sua ação dentro da estrutura social” (FRANCO et al., 2003, p. 59), embora desvinculem o capital social da estrutura familiar.

Esta pesquisa adota uma posição diferente, elevando esta variável a uma categoria específica de análise, pois abordagem teórica adotada aponta uma relação que não deve ser desprezada entre a presença (ou ausência) do pai e da mãe na vida dos estudantes e as situações de sucesso (ou fracasso) em suas vidas. Esta categoria poderia ter sido denominada capital social, uma vez que a família constitui uma “rede durável de relações” (BOURDIEU, 2011 [1980]) e que conviver com outras pessoas vincula o estudante a um grupo de agentes sociais. Entretanto, descartou-se esta possibilidade porque a família representa apenas uma parte muito reduzida da rede de contatos do estudante e uma generalização do capital social a partir da estrutura familiar poderia induzir a uma série de imprecisões analíticas, tanto de ordem teórica como metodológica.

As três categorias seguintes tratam do capital cultural. Segundo Franco et al. (2003), não há consenso acerca de como mensurar esta categoria. Os questionários contextuais da Prova Brasil oferecem variáveis distintas que podem ser relacionadas ao capital cultural, como escolaridade da mãe e do pai dos jovens, envolvimento dos pais nas atividades escolares, hábitos de leitura, frequência dos jovens a locais e eventos culturais. Primeiramente, decidiu-se pela separação entre o capital cultural da família e o capital cultural dos jovens porque esta pesquisa investiga separadamente o efeito das influências culturais da família daquelas já apropriadas pelos jovens. Ainda, o capital cultural da família foi dividido em duas categorias: uma mais relacionada ao nível educacional, alfabetização e hábito de leitura dos pais; e outra associada ao envolvimento ou acompanhamento dos pais nas atividades escolares dos filhos, que inclui suporte (incentivo) dos pais aos estudos e participação na vida escolar dos filhos (frequência a reuniões da escola, conversas sobre a escola).

As experiências primitivas dos indivíduos pesam com força desmesurada sobre as experiências posteriores. Porém, a intimidade com a cultura só atinge seu máximo quando produzida pela ação familiar, quando se incorpora no agente sob forma de *habitus* (NOGUEIRA &

NOGUEIRA, 2009). Uma vez integrada ao *habitus*, a cultura permanece de modo duradouro no indivíduo. Ainda, segundo Lahire (2008), o capital cultural da família auxilia na compreensão dos processos escolares e pode contribuir para a motivação do jovem quanto aos estudos, seja através do estabelecimento de rotinas e horários ou da disseminação de hábitos de leitura, por exemplo. As crianças e os jovens que resistem (e muitas vezes desistem) aos processos educativos “encontram nas disposições adquiridas na socialização familiar o material necessário para a continuidade dos estudos” (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 57).

Conforme apresentado anteriormente neste trabalho, o capital cultural é mais complexo do que aquilo que está manifestado através destas três categorias propostas (capital cultural da família: escolaridade; capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares; capital cultural dos jovens). Porém, as diferentes perspectivas adotadas através destas três categorias apresentam melhores possibilidades de análise do que trabalhos que consideram apenas a escolaridade dos pais, as relações família-escola ou o estilo de vida dos estudantes. Além disso, as próximas categorias de análise – uso do tempo dos estudantes e atitudes dos estudantes perante os estudos – decorrem do capital cultural transmitido pela família e incorporado pelos jovens, como demonstrado nas pesquisas de Robson (2009), que investiga o uso do tempo de adolescentes como investimento em capital cultural, e de Reay (2013), que analisa as experiências dos estudantes de classes populares na escola, incluindo suas atitudes perante os estudos.

É por “intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural” (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 76). A aquisição de capital cultural pode ser maximizada dependendo do tempo livre que a família e o jovem dispõem, ou seja, “tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar)” (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 76). O questionário contextual da Prova Brasil não coleta dados a respeito do uso do tempo da família ou dos pais dos estudantes, mas há questões acerca do uso do tempo dos jovens. Estas questões compreendem a frequência com que os jovens assistem à TV, navegam na Internet, jogam jogos eletrônicos, fazem trabalhos domésticos, trabalham fora de casa.

Outras questões do questionário contextual da Prova Brasil referem-se às atitudes dos jovens perante os estudos. Atitudes são

atributos subjetivos, de difícil mensuração, que podem ser desencadeados por diversos fatores. Como os questionários contextuais são avaliações objetivas, a coleta de dados acerca das atitudes dos jovens é limitada, mas não ignorada. A atitude dos jovens é informada pelos dados da Prova Brasil quanto à sua motivação para estudar as disciplinas avaliadas e seu esforço acadêmico (realização de deveres de casa, uso da biblioteca ou sala de leitura). Como mencionado anteriormente, as atitudes dos jovens perante a escola provêm, em parte, do capital cultural e são reflexos das posições e disposições dos jovens, ou seja, manifestações do seu *habitus*.

A penúltima categoria de questões refere-se à atitude dos professores. Esta categoria está especificamente relacionada à correção dos deveres de casa e a elogios dos professores aos estudantes que tiram boas notas. Uma variedade de influências contribui para o aprendizado dos estudantes: os capitais social, cultural e econômico, a personalidade do estudante, as medidas políticas, as inovações tecnológicas, as práticas pedagógicas, entre outras. Porém, Charlot (2005) aponta que muitos estudantes, particularmente aqueles de classes mais desfavorecidas, veem no professor a figura ativa do ensino-aprendizagem e, portanto, as atitudes dos professores podem impactar a trajetória escolar dos estudantes.

Por fim, analisa-se a categoria denominada “trajetória escolar dos jovens”. Nesta categoria agruparam-se diferentes aspectos da vida dos jovens, desde a entrada na escola, o tipo de escola frequentada, situações de fracasso escolar (reprovação e abandono escolar), até as pretensões dos jovens após a conclusão do Ensino Fundamental. Franco et al. (2003) enfatizam a relevância da análise da trajetória escolar na realidade brasileira: “o fracasso escolar, a evasão e a distorção idade/série são fatores com altas taxas de incidência nas escolas do país, sobretudo as públicas, com reflexo direto no rendimento do aluno” (p. 61). A esta categoria associou-se a análise dos resultados da Prova Brasil nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, bem como dos níveis de proficiência dos estudantes.

Essencialmente, os questionários contextuais da Prova Brasil dirigidos ao 5º ano em 2009 e ao 9º ano em 2013 são iguais, exceto pela adição ou diferenciação de questões para detalhar alguns aspectos relativos aos estudantes do 9º ano no questionário voltado a este público (vide Anexos 1 e 2). O questionário contextual aplicado aos estudantes do 5º ano em 2009 têm 44 questões e o referente aos estudantes do 9º ano em 2013 contém 57 perguntas. As 31 primeiras questões são

similares em ambos, com variações no padrão de respostas, e algumas diferenças, como na pergunta 4, que questiona a idade do estudante do 5º ano e o ano de nascimento para o estudante do 9º ano, e na pergunta sobre o trabalho de empregado(a) doméstico(a) na casa onde o estudante vive, que no questionário voltado ao 9º ano limita-se a qualquer empregado(a) doméstico(a) que trabalhe pelo menos cinco dias por semana, sem esta restrição no questionário do 5º ano. O questionário voltado ao 5º ano possui uma questão adicional acerca da quantidade de livros existentes na casa onde o estudante vive, enquanto o questionário do 9º ano questiona os hábitos e frequência de leitura do estudante (questões 32 a 38) e de participação em atividades culturais (museus, cinema, espetáculo ou exposição, festas na vizinhança ou na comunidade). As próximas sete questões são semelhantes, com variações no padrão de respostas. Além das questões sobre a realização de tarefas de Língua Portuguesa e Matemática, e se os professores corrigem estas tarefas, que são comuns em ambos os questionários, os estudantes do 9º ano ainda respondem se gostam ou não de estudar estas disciplinas. Adicionalmente, os alunos do 9º ano são questionados sobre a utilização da biblioteca ou sala de leitura da sua escola, e sobre aspirações futuras após a conclusão do Ensino Fundamental.

As escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática variam quanto ao conteúdo e a apresentação dos níveis de proficiência. Ocorre variação entre as diferentes edições da Prova Brasil, de 2009 a 2013. Porém, fundamentalmente, as diferenças se justificam porque as etapas de escolarização em questão – 5º ano e 9º ano – são distintas e as proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática em cada uma delas requer conhecimentos específicos e diferenciados. Embora em 2009 tenha havido uma tentativa de combinar os níveis de proficiência do 5º ano e do 9º ano em uma única escala para cada uma das disciplinas, as escalas são distintas em 2013, conforme apresentado nos Anexos 4 e 5.

Considerou-se que os dados coletados através da Prova Brasil são ricos em detalhes acerca dos estudantes brasileiros e constituem uma ótima base para analisar estes agentes sociais. Entretanto, sabe-se que estes dados não cobrem todos os aspectos da vida dos estudantes e que cada uma das dez categorias acima descritas está limitada às questões utilizadas pelos questionários contextuais. Portanto, em alguns momentos, agregaram-se outros dados, de fontes distintas, como IBGE, IPEA, Censo Escolar do INEP, por exemplo, à análise, com o intuito de contextualizar a questão, levantar possíveis fatores explicativos para

determinados aspectos ou problemas, ou simplesmente retratar melhor a categoria em questão.

### 3.2.2 Construção dos bancos de dados

A prova Brasil 2013 foi realizada entre 11 e 21 de novembro de 2013 pelos estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais (municipais, estaduais e federais), com mais de vinte estudantes matriculados na série. Teve a participação de 2.484.459 estudantes brasileiros do 5º ano e 2.456.334 do 9º ano do Ensino Fundamental<sup>59</sup>. Por sua vez, a Prova Brasil 2009 foi aplicada entre os dias 9 e 27 de novembro de 2009 aos estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais (municipais, estaduais e federais), com mais de vinte estudantes matriculados na série. Em todo o Brasil, 2.524.518 estudantes do 5º ano e 1.943.158 do 9º ano do Ensino Fundamental participaram da Prova Brasil 2009.

Conforme mencionado anteriormente, esta investigação está centrada nos estudantes de Santa Catarina. A principal justificativa para tal recorte recai na necessidade de reduzir o tamanho do banco de dados referente aos estudantes de 9º ano em nível brasileiro para agilizar o processamento dos dados. A fim de exemplificar esta necessidade, apresentam-se evidências. O banco de dados do SAEB 2013 contém 2.720.442 casos de estudantes brasileiros do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram da ANEB e da Prova Brasil em 2013. A título de comparação deste número gigantesco de casos, o Microsoft Excel, na sua última versão (2016) é capaz de utilizar 1.048.576 linhas. Tanto no Microsoft Excel como em outros softwares de processamento

---

<sup>59</sup> É interessante ressaltar que os dados da Prova Brasil se referem somente aos estudantes de escolas públicas. Dentre os 3.379.487 estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental em 2013, em todo o Brasil, somente 2.484.459 participaram da Prova Brasil. O restante estudava em escolas multiseriadas, em turmas de aceleração, turmas de língua indígena, escolas privadas (incluindo as escolas do Sistema S) ou em escolas públicas cujas turmas de 5º ano tenham menos de 20 estudantes e escolas privadas cujas turmas de 5º ano tenham menos de 10 estudantes. No 9º ano, em 2013, dos 3.066.557 estudantes matriculados em todo o Brasil, somente 2.456.334 participaram da Prova Brasil. As exceções do 5º ano também se aplicam ao 9º ano (INEP, 2014c).

de dados, incluindo softwares estatísticos como o IBM SPSS, utilizado nesta pesquisa, o manuseio e a análise de bases de dados com mais de 500.000 casos ou linhas já é lento, consideradas as velocidades de processamento e capacidades de memória médias dos computadores pessoais, com respostas que podem demorar algumas dezenas de minutos. A base de dados do SAEB 2013 dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de Santa Catarina, por outro lado, tem apenas 115.451 casos.

Outra justificativa para refinar o escopo da pesquisa e focar em Santa Catarina refere-se à melhor possibilidade de explicação dos dados. Apesar de haver expressivas diferenças regionais no estado, acredita-se que uma análise nacional seria muito mais complexa, podendo conduzir a simplificações e generalizações indesejadas por conta de restrição de tempo da pesquisa. Mesmo adotando o escopo estadual, esta análise não é exaustiva. Uma variedade de perspectivas e abordagens poderiam ser utilizadas, mas os esforços foram concentrados de modo a oferecer uma análise diferenciada para estudar a juventude catarinense. Estudos futuros poderão replicar esta análise ou agregar outros tipos de análise e outros tipos de dados (quantitativos ou qualitativos) para pesquisar problemas semelhantes ou diversos, em outros estados brasileiros ou mesmo nacionalmente.

As bases de dados fornecidas pelo INEP referentes às avaliações do SAEB em 2013 e 2009 são diferentes em termos do formato de dados disponibilizado, da maneira como os dados foram organizados e quanto à abrangência, pois além da Prova Brasil, que se restringe somente às instituições de ensino públicas (municipais, estaduais e federais), a base de dados de 2013 inclui dados da ANEB, que avalia uma amostra de estudantes de instituições públicas e privadas. Porém, para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foram organizados dois bancos de dados semelhantes para os dados referentes aos estudantes em 2013 (9º ano) e para os dados relacionados aos estudantes em 2009 (5º ano), os quais contêm dados provenientes dos questionários contextuais e dos resultados e níveis de proficiência dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil.

Um banco de dados é um “conjunto de dados integrados” (HEUSER, 1998, p. 3) que contém informações sobre objetos ou entidades perceptíveis e manipuláveis, sistematizadas e armazenadas em aplicativos de computador. O uso de bancos de dados possibilita ao pesquisador captar “as condições de existência do fenômeno em foco, ampliando os conhecimentos em torno do objeto de investigação”,

enquanto sistematiza os dados, e deter “uma melhor visibilidade sobre o objeto de investigação, possibilitando a construção de quadros, gráficos, tabelas e figuras, além de permitir o cruzamento de dados” (SPANIOL, 2012, p. 3).

Os dados disponibilizados pelo INEP referentes às avaliações do SAEB de 2013 (INEP, 2015) já estavam praticamente prontos para a análise e são oferecidos em diferentes formatos: *Microsoft Excel Comma Separated Values File (.csv)*, *SAS File (.sas)*, para uso no sistema SAS<sup>60</sup>) e *SPSS Statistics Syntax File (.sps)*. Além disso, os dados estão separados por etapa de escolarização (há diferentes bases de dados para o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental) e os resultados das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática estão dispostos na mesma base de dados que as respostas dos estudantes aos questionários contextuais. Entretanto, as bases de dados referentes ao Ensino Fundamental compreendiam os dados tanto da ANEB como da Prova Brasil. Assim, foi necessário excluir os dados da ANEB do arquivo com os dados dos estudantes do 9º ano (INPUT\_SPSS\_TS\_ALUNO\_9EF.sps) para constituir a base de dados da Prova Brasil 2013. Finalmente, os dados referentes aos demais estados brasileiros foram removidos, mantendo apenas os casos associados aos estudantes do 9º ano de Santa Catarina na base final.

Infelizmente os dados disponibilizados pelo INEP acerca das avaliações do SAEB de 2009 (INEP, 2011) estavam menos organizados: os dados foram oferecidos apenas no formato *Text Document (.txt)*; os resultados das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática encontravam-se em um arquivo diferente daquele que continha as respostas dos estudantes aos questionários contextuais; e cada um destes arquivos compreendia tanto o 5º ano como o 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, os dados da ANEB e da Prova Brasil apresentavam-se separados na base fornecida pelo INEP referente às avaliações de 2009 e foram utilizados somente aqueles que interessam para esta pesquisa, ou seja, os dados da Prova Brasil.

O trabalho da construção do banco de dados Prova Brasil 2009 iniciou-se com o arquivo “TS\_ALUNO.txt”, que contém os resultados das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil

---

<sup>60</sup> O SAS (Sistema de Análise Estatística) foi desenvolvido na Universidade Estadual da Carolina do Norte, EUA, para analisar pesquisas agrícolas. Com o aumento da demanda por softwares estatísticos, o SAS foi lançado ao mercado em 1976 e passou a ser um dos mais respeitados sistemas de análise de dados em microcomputadores.

2009. Como todas as variáveis deste arquivo estão delimitadas por um caractere específico, o arquivo foi facilmente convertido para o formato *SPSS Statistics Syntax File* (.sps). Executou-se o recorte da série desejada – 5º ano do Ensino Fundamental – e dos casos relativos à Santa Catarina.

A conversão do arquivo “TS\_QUEST\_ALUNO.txt” para o SPSS foi mais trabalhosa porque as respostas a cada uma das questões do questionário contextual da Prova Brasil 2009 não estavam delimitadas por um caractere específico e a variável “NO\_MUNICIPIO”, que contém o nome do município correspondente a cada caso, apresenta tamanho variável, dificultando a conversão do arquivo através do alinhamento em colunas de largura fixa. Para resolver este impasse, diversas conversões e reconversões paralelas (entre os formatos .txt e .sps e vice-versa) foram realizadas até conseguir que cada variável estivesse disposta em uma coluna distinta no software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), programa utilizado para o processamento dos dados. Na sequência, selecionou-se a etapa de escolarização (5º ano) e a unidade da federação (Santa Catarina) desejadas.

Porém, ainda havia dois arquivos (bancos de dados) separados referentes aos estudantes catarinenses do 5º ano do Ensino Fundamental em 2009: um com os resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, e outro com as respostas dos questionários contextuais da Prova Brasil. Uma vez que ambos estavam no formato *SPSS Statistics Syntax File* (.sps), a função “merge files” foi utilizada para unir os dois arquivos.

O objetivo desta pesquisa é identificar o perfil dos jovens catarinenses através da análise dos dados coletados pela Prova Brasil. Já foi informado que o foco da investigação são os jovens na faixa dos 14-15 anos de idade que, numa trajetória escolar regular, estariam completando o Ensino Fundamental no momento em que participaram da Prova Brasil em 2013. A base de dados do SAEB 2013 contém dados de 115.451 estudantes do 9º ano em Santa Catarina. Destes, 1,4% (1.624 estudantes) participaram da ANEB e 98,6% (113.827 estudantes), da Prova Brasil. A fim de organizar a base de dados de acordo com o objetivo da pesquisa, removeram-se os casos referentes à ANEB. A base reúne dados de estudantes matriculados no 9º ano, provenientes das informações reportadas pelas escolas no Censo Escolar, e dos estudantes participantes das avaliações do SAEB, além de códigos de estudantes que não constam em ambas as listagens, provavelmente decorrentes de

algum outro vínculo – desistente ou transferido para outra escola, município ou estado, por exemplo – ou de algum problema de preenchimento ou erro no sistema. Com intuito de deixar a base de dados mais limpa e focar no objetivo da pesquisa, excluíram-se os códigos de estudantes que não realizaram a prova da base original Prova Brasil. Aproximadamente 78% do universo participou da Prova Brasil em 2013 (88.694 estudantes).

Seguiu-se o mesmo procedimento para organizar a base de dados da Prova Brasil 2009. A união da base de dados que continha os resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática com a base que possuía as respostas dos estudantes do 5º ano ao questionário contextual resultou em um banco de dados com 110.896 casos. Verificou-se que apenas em torno de 84% dos estudantes (92.783) efetivamente participaram da Prova Brasil. Os demais constavam no Censo Escolar, mas não estavam mais ligados àquela turma ou instituição escolar, estavam ausentes no dia de realização da Prova Brasil, não responderam às provas, ou a falta de participação decorre de algum outro problema (falha no registro escolar, por exemplo).

Em ambas as bases de dados, as respostas a cada uma das questões do questionário contextual estão duplicadas, pois há a resposta original registrada conforme as alternativas disponíveis (em geral letras que variam de “a” a “l”) e a resposta recodificada segundo um padrão numérico para possibilitar as análises estatísticas oferecidas pelo software IBM SPSS. Resumidamente, o banco de dados final, antes de iniciadas as análises, referente aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram da Prova Brasil em 2013 contém 152 variáveis<sup>61</sup> e 88.694 casos, e aquele que reúne os dados destes mesmos estudantes, quando eles frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental e realizaram a Prova Brasil em 2009, têm 110 variáveis e 92.783 casos. A Tabela 9 sintetiza os processos de seleção dos dados e construção das bases de dados.

---

<sup>61</sup> De acordo com Coutinho (2014), variável é um atributo que expressa um conceito e pode assumir diferentes valores, ou seja, não é constante. Dentro do escopo desta pesquisa, as variáveis são denominadas independentes ou dependentes. A variável dependente é aquela que o pesquisador mede a partir da interação desta variável com as variáveis independentes. Estas, por sua vez, são passíveis de manipulação no sentido de que o pesquisador as seleciona para estudar possíveis efeitos sobre a interação entre elas e a variável dependente.

Tabela 9 – Principais características dos dados analisados neste trabalho

<b>Principais características</b>	<b>Dados</b>	
	<b>1 - principais</b>	<b>2 - secundários</b>
População-alvo	Jovens catarinenses na faixa de 15 anos de idade	Crianças catarinenses que tinham em torno de 11 anos de idade em 2009
População pesquisada	Estudantes frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de Santa Catarina que participaram da Prova Brasil e da ANEB em 2013	Estudantes frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Santa Catarina que participaram da Prova Brasil em 2009
Unidade informante	Todos os estudantes o 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Santa Catarina que participaram da Prova Brasil	Todos os estudantes o 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Santa Catarina que participaram da Prova Brasil em 2009
Unidade de análise	Respostas dos estudantes o 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Santa Catarina, que participaram da Prova Brasil em 2013, às provas de Língua Portuguesa e de Matemática, e aos questionários contextuais que	Respostas dos estudantes o 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Santa Catarina, que participaram da Prova Brasil em 2009, às provas de Língua Portuguesa e de Matemática, e aos questionários contextuais que

	acompanham a Prova Brasil	acompanham a Prova Brasil
Abrangência geográfica	Santa Catarina	Santa Catarina
Total de municípios na amostra	295	289
Total de escolas na amostra	1.505	1.802
Dependência administrativa das escolas da amostra	Federal (0,1%), estadual (60,7%) e municipal (39,3%)	Federal (0,1%), estadual (44,2%) e municipal (55,7%)
Localização das escolas da amostra	Urbana (93,3%) e rural (6,7%)	Urbana (93,4%) e rural (6,6%)
Total de turmas na amostra	3.995	4.217
Turno das turmas da amostra	Matutino (59,6%), vespertino (40,3%) e noturno (0,1%)	Matutino (52,4%), vespertino (45,6%) e intermediário (2,1%)
Número de participantes da Prova Brasil	113.827	110.896
Número de provas preenchidas (casos válidos)	88.694	92.783
Número de casos da Prova Brasil analisados	88.694	92.783

### 3.2.3 Análise dos dados

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a análise de dados compreende: a) a descrição e a agregação dos números; b) a análise das relações entre as variáveis; e c) a comparação dos resultados observados com os resultados esperados e interpretação das diferenças. Coutinho (2014) acrescenta que independentemente da natureza dos dados, a análise visa: “a) organizar e descrever os dados de forma clara; b) identificar o que é típico e atípico; c) trazer à luz diferenças, relações e/ ou padrões; d) encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as (...) hipóteses” (p. 152).

Esta pesquisa baseia-se em duas abordagens diferentes de análise de dados. Num primeiro momento, realizou-se uma análise dos dados referentes ao grupo de estudantes em 2013, quando eles frequentavam o 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar o perfil dos jovens catarinenses. Nesta etapa, foi analisada unicamente a base de dados principal, àquela referente à Prova Brasil 2013, e obteve-se uma primeira leitura dos dados, ou seja, foi realizada uma análise descritiva. Barbetta (2001) afirma que “quando a variável é quantitativa, podemos resumir certas informações dos dados (valores) por algumas medidas descritivas” (p. 91). A análise descritiva é “capaz de dar uma ideia acerca da dispersão, forma e estrutura da distribuição” (COUTINHO, 2014, p. 153). A análise descritiva emprega técnicas como distribuições percentuais, medidas de tendência central e de variabilidade para a interpretação dos dados (BARBETTA, 2011).

A análise adotou a estrutura proposta na seção que trata da seleção dos dados, agrupando as questões do questionário contextual da Prova Brasil 2013, respondidas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina, segundo as dez categorias de análise baseadas nos aportes teóricos apresentados anteriormente e conforme Candido (2015a). O software IBM SPSS Statistics 24 foi utilizado para o processamento dos dados e o Microsoft Excel 2016 para criar tabelas e gráficos a partir dos resultados gerados pelo programa estatístico.

Tabela 10 – Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas da base de dados Prova Brasil 2013

	Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Identificação	Gênero	86 991	0	1	0,50	0,500
	Cor/ Raça/ Etnia	87 096	0	5	0,97	1,591
	Idade	88 064	1	8	3,32	0,829
Capital econômico dos jovens	TV	87 083	0	4	2,19	0,999
	Rádio	87 191	0	4	1,40	0,858
	DVD player	87 695	0	4	1,21	0,736
	Geladeira	87 652	0	4	1,20	0,470
	Geladeira com freezer	86 062	0	4	1,01	0,589
	Freezer	87 535	0	4	0,54	0,660
	Máquina de lavar roupa	87 791	0	4	1,17	0,482
	Carro	87 830	0	4	1,08	0,821
	Computador	87 865	0	4	1,30	0,955
	Banheiro	87 351	0	4	1,46	0,698
Estrutura familiar	Quartos para dormir	87 185	0	4	2,90	0,746
	Empregada doméstica	87 536	0	4	0,21	0,641
	Com quantas pessoas vive	87 466	1	6	4,08	1,129
Capital cultural da família: escolaridade	Mora com a mãe	87 607	0	2	1,84	0,510
	Mora com o pai	87 520	0	2	1,45	0,858
	Escolaridade da mãe	74 491	0	5	2,86	1,317
Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares	Alfabetização da mãe	87 866	0	1	0,97	0,167
	Hábito de leitura da mãe	87 117	0	1	0,88	0,322
	Escolaridade do pai	65 513	0	5	2,81	1,304
	Alfabetização do pai	86 573	0	1	0,95	0,209
	Hábito de leitura do pai	84 466	0	1	0,75	0,430
	Participação dos pais nas reuniões de pais da escola	86 948	0	2	1,25	0,697
Capital cultural dos jovens	Incentivo dos pais para estudar	86 253	0	1	0,99	0,115
	Incentivo dos pais para fazer os deveres de casa e trabalhos da escola	86 804	0	1	0,95	0,212
	Incentivo dos pais quanto à leitura	86 055	0	1	0,88	0,323
	Incentivo dos pais para frequentar a escola e não falta às aulas	87 128	0	1	0,98	0,129
	Pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola	86 783	0	1	0,72	0,448
	Frequência de leitura de jornal	77 769	0	2	0,70	0,634
Uso do tempo dos jovens	Frequência de leitura de livros em geral	78 389	0	2	1,13	0,672
	Frequência de leitura de livros de literatura	77 339	0	2	1,07	0,723
	Frequência de leitura de revistas em geral	76 137	0	2	0,96	0,704
	Frequência de leitura de revistas em quadrinhos	76 324	0	2	0,92	0,751
	Frequência de leitura de revistas de comportamento, celebridades, esportes ou TV	77 474	0	2	0,98	0,805
	Frequência de leitura de notícias na Internet	79 070	0	2	1,34	0,757
	Frequência com que vai à biblioteca	86 816	0	2	0,81	0,651
	Frequência com que vai ao cinema	86 709	0	2	0,71	0,649
	Frequência com que vai a espetáculos ou exposições	87 060	0	2	0,59	0,625
	Frequência com que participa de festas na vizinhança e comunidade	87 099	0	2	1,05	0,729
Atitude perante os estudos	Tempo gasto assistindo à TV, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos	86 961	0	4	2,81	1,215
	Tempo gasto fazendo trabalhos domésticos	87 049	0	4	1,68	1,094
	Trabalha fora de casa	86 658	0	1	0,21	0,407
Atitude dos professores	Gosta de estudar Língua Portuguesa	86 038	0	1	0,67	0,472
	Faz o dever de casa de Língua Portuguesa	86 865	0	3	2,41	0,729
	Gosta de estudar Matemática	86 107	0	1	0,63	0,483
	Faz o dever de casa de Matemática	86 828	0	3	2,43	0,713
	Utiliza a biblioteca ou sala de leitura da escola	87 048	0	3	1,90	0,738
Trajetória escolar dos jovens	O professor corrige o dever de casa de Língua Portuguesa	86 848	0	3	2,70	0,662
	O professor corrige o dever de casa de Matemática	87 013	0	3	2,80	0,550
	Quando entrou na escola	86 370	0	3	0,86	0,796
	Tipo de escola frequentada a partir do 5º ano	86 736	0	2	0,10	0,423
	Reprovação	86 959	0	2	0,32	0,585
	Abandono escolar	86 945	0	2	0,03	0,202
	O que pretende fazer quando terminar o 9º ano	86 948	1	4	2,54	0,977
	Proficiência em Língua Portuguesa	88 573	124,00	379,16	244,9826	46,83537
Nível de proficiência em Língua Portuguesa	88 548	0	8	2,39	1,741	
Proficiência em Matemática	88 573	130,65	414,71	251,4580	45,54922	
Nível de proficiência em Matemática	88 547	0	9	2,62	1,737	



A seguir, desenvolveu-se uma análise longitudinal para investigar a trajetória dos jovens. Segundo Babbie (2005), a análise longitudinal constitui “a coleta de dados, ao longo do tempo, de uma mesma amostra de respondentes” (p. 103). Esta pesquisa analisa a mesma amostra de respondentes, supondo uma progressão escolar regular, sem retenção ou evasão escolar, cujos dados foram coletados em 2009 e 2013 segundo os mesmos critérios (avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, e questionário contextual da Prova Brasil). Sabe-se que repetência, abandono escolar e transferências entre redes e instituições escolares são frequentes na vida dos estudantes, conforme será mencionado na análise realizada mais adiante, mas considerando o tamanho da amostra, a aproximação que foi feita ao determinar que os estudantes catarinenses que cursavam o 5º ano em 2009 são praticamente os mesmos indivíduos que cursaram o 9º ano em 2013 é significativa e corrobora os objetivos desta pesquisa.

Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva de diferentes variáveis, dispostas conforme as dez categorias de análise propostas, comparando o momento em que estes indivíduos frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental, em 2009, com o ano em que eles cursam o 9º ano (2013), ou seja, quando estão prestes a completar a primeira etapa do Ensino Básico. Buscou-se fazer uma leitura das diferenças, das relações ou padrões apresentados na análise longitudinal. Infelizmente nem todas as variáveis foram passíveis de comparação, uma vez que nem todas as questões do questionário contextual estão presentes em ambas as bases de dados; algumas vezes as questões são semelhantes, mas o padrão de respostas diverge de modo a não permitir relações.



Tabela 11 – Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas da base de dados Prova Brasil 2009

	Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Identificação	Gênero	88540	0	1	0,48	0,500
	Cor/ Raça/ Etnia	84831	0	4	0,58	0,904
	Idade	89432	0	7	2,34	0,961
Capital econômico dos jovens	TV	86938	0	3	1,79	0,846
	Rádio	87107	0	3	1,37	0,759
	Videocassete ou DVD player	87001	0	1	0,86	0,348
	Geladeira	87698	0	2	1,11	0,351
	Geladeira com freezer	83215	0	2	0,82	0,507
	Freezer	86743	0	2	0,49	0,572
	Máquina de lavar roupa	86737	0	1	0,93	0,255
	Carro	87689	0	3	0,85	0,755
	Computador	88483	0	2	0,70	0,742
	Banheiro	86920	0	4	1,29	0,646
	Quartos para dormir	86131	0	3	1,77	0,804
Empregada doméstica	88701	0	3	0,15	0,507	
Estrutura familiar	Com quantas pessoas vive	85462	0	5	2,58	1,066
	Mora com a mãe	84720	0	2	0,97	0,271
	Mora com o pai	85164	0	2	0,83	0,488
Capital cultural da família: escolaridade	Escolaridade da mãe	83777	0	5	2,74	1,805
	Alfabetização da mãe	83608	0	1	0,96	0,190
	Hábito de leitura da mãe	83093	0	1	0,89	0,311
	Escolaridade do pai	85650	0	5	3,08	1,847
	Alfabetização do pai	76538	0	1	0,94	0,230
	Hábito de leitura do pai	85852	0	1	0,81	0,391
Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares	Participação dos pais nas reuniões de pais da escola	86104	0	2	1,39	0,671
	Incentivo dos pais para estudar	84775	0	1	0,98	0,137
	Incentivo dos pais para fazer os deveres de casa e trabalhos da escola	86813	0	1	0,97	0,168
	Incentivo dos pais quanto à leitura	86746	0	1	0,95	0,213
	Incentivo dos pais para frequentar a escola e não falta às aulas	85597	0	1	0,97	0,167
	Pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola	85193	0	1	0,84	0,364
Capital cultural dos jovens	Quantidade de livros que possuem, além dos escolares	85488	0	3	1,21	0,802
Uso do tempo dos jovens	Tempo gasto assistindo à TV, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos	84708	0	3	1,28	1,255
	Tempo gasto fazendo trabalhos domésticos	84408	0	4	1,47	1,132
	Trabalha fora de casa	82433	0	1	0,11	0,318
Atitude perante os estudos	Faz o dever de casa de Língua Portuguesa	85839	0	2	1,14	0,400
	Faz o dever de casa de Matemática	85059	0	2	1,13	0,378
Atitude dos professores	O professor corrige o dever de casa de Língua Portuguesa	85772	0	2	1,14	0,388
	O professor corrige o dever de casa de Matemática	86630	0	2	1,12	0,358
	O professor elogia quando o estudante tira boas notas	85979	0	2	1,23	0,511
Trajetória escolar dos jovens	Quando entrou na escola	83950	0	3	0,92	0,922
	Tipo de escola frequentada a partir do 5º ano	86488	0	2	0,42	0,625
	Reprovação	85023	0	2	0,33	0,596
	Abandono escolar	87374	0	2	0,05	0,263
	Proficiência em Língua Portuguesa	92626	87,12977	331,29330	186,3829193	42,19231163
	Nível de proficiência em Língua Portuguesa	92626	0	9	2,97	1,701
	Proficiência em Matemática	92550	93,33992	358,31210	207,5731631	45,20682325
Nível de proficiência em Matemática	92550	0	10	3,80	1,825	



Partiu-se, então, para a execução de análises de correlação entre variáveis selecionadas, a fim de determinar se há (ou não) relação ou associação entre duas ou mais variáveis. O coeficiente de correlação (R) varia de -1 a +1. Será igual a zero quando não houver correlação. O sinal do coeficiente de correlação indica a direção da correlação. O sinal positivo assinala uma mesma direção em ambas as variáveis, ou seja, aumentos (ou decréscimos) em uma variável correspondem a valores aumentados (ou diminuídos) na outra também. Ao contrário, o sinal negativo indica direções opostas na relação entre as duas variáveis: enquanto uma aumenta, a outra diminui, ou vice-versa. Nesta pesquisa, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson para identificar a correlação entre as variáveis analisadas.

Coutinho (2014) adverte que “a correlação, só por si, pode *sugerir* uma relação causa-efeito entre variáveis mas nunca a pode *demonstrar*” (p. 170). Entretanto, a correlação pode ser usada para *previsão*, ou seja, para estimar a presença de uma variável dependente, cuja característica torna-se evidente ou muda quando o pesquisador aplica, remove ou modifica a variável independente (COUTINHO, 2014). Esta previsão ou estimativa é denominada regressão.

Uma correlação é interpretada segundo a intensidade do quadrado do coeficiente de correlação (R) ajustado, coeficiente de determinação ( $R^2$ ) ou “R Quadrado Ajustado”. O valor do R Quadrado Ajustado indica a “proporção de variância de uma primeira variável X que pode ser atribuída a uma relação linear com a segunda variável Y” (COUTINHO, 2014, p. 174). Em outras palavras, significa “a medida da proporção da variância da variável dependente em torno de sua média que é explicada pelas variáveis independentes” (HAIR et al., 2009, p. 150). Este coeficiente varia de zero a um. Segundo Hair et al. (2009), quanto maior o valor do R Quadrado Ajustado, maior o poder de explicação da equação de regressão.

A regressão pode ser simples (ou bivariada), na qual se investiga a relação entre duas variáveis (a variável dependente e a variável independente), ou múltipla (ou multivariada), na qual há interesse em conhecer a relação entre a variável dependente e duas ou mais variáveis independentes. Ao conjunto de variáveis independentes que são submetidas à correlação para prever relações dá-se o nome de modelo de regressão, equação de regressão ou variável estatística de regressão. As variáveis se combinam de forma linear e quanto mais ajustadas as variáveis que compõem o modelo, mais perfeitamente ajustada será a reta de regressão linear.

O objetivo da análise de regressão múltipla é usar o valor conhecido das variáveis independentes para prever os valores da variável dependente. Além disso, como ressaltam Figueiredo Filho et al. (2011), a regressão multivariada também possibilita identificar a contribuição de cada variável independente sobre a capacidade preditiva do modelo. Estes autores afirmam que tecnicamente o modelo é ajustado utilizando a forma funcional de mínimos quadrados ordinários, ou seja, utilizando uma reta que minimiza a soma dos quadrados dos resíduos para resumir a relação linear entre a variável dependente e a(s) variável(is) independente(s). De acordo com Figueiredo Filho et al. (2011), a análise de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO) é o modelo estatístico mais empregado na ciência política contemporânea.

Ainda, Figueiredo Filho et al. (2011) apresentam dez pressupostos que precisam ser satisfeitos para que a análise de regressão de mínimos quadrados ordinários possa ser adequadamente utilizada:

- (1) a relação entre a variável dependente e as variáveis independentes deve ser linear;
- (2) as variáveis foram medidas adequadamente, ou seja, assume-se que não há erro sistemático de mensuração;
- (3) a expectativa da média do termo de erro é igual a zero;
- (4) homocedasticidade, ou seja, a variância do termo de erro é constante para os diferentes valores da variável independente;
- (5) ausência de autocorrelação, ou seja, os termos de erros são independentes entre si;
- (6) a variável independente não deve ser correlacionada com o termo de erro;
- (7) nenhuma variável teoricamente relevante para explicar Y foi deixada de fora do modelo e nenhuma variável irrelevante para explicar Y foi incluída no modelo;
- (8) as variáveis independentes não apresentam alta correlação, o chamado pressuposto da não

multicolinearidade; (9) assume-se que o termo de erro tem uma distribuição normal e (10) há uma adequada proporção entre o número de casos e o número de parâmetros estimados. (FIGUEIREDO FILHO et al., 2011, p. 51-52)

Levaram-se em consideração todos estes pressupostos quando se realizaram as análises de regressão multivariada nesta pesquisa. Maiores detalhes de como os modelos foram estruturados e de como as variáveis foram selecionadas encontram-se na mesma seção que descreve as análises. Os modelos foram ajustados de modo a aumentar o seu poder explicativo, assegurando a significância das variáveis. Analisaram-se as correlações e os coeficientes beta (coeficientes padronizados de regressão) para verificar as relações entre as variáveis. O coeficiente beta ‘permite uma comparação direta entre coeficientes quanto a seus poderes relativos de explicação da variável dependente’ (HAIR et al., 2009, p. 150), auxiliando na compreensão das variações no perfil e trajetória dos jovens ao longo do tempo.



#### 4. QUEM SÃO OS JOVENS CATARINENSES?

Krawczyk (2011) relata que atualmente os jovens brasileiros de baixa renda estão, em geral, mais escolarizados que seus pais, mas têm “dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho” (p. 756). Desde 1980, pesquisas vêm demonstrando que o abandono da escola por parte dos jovens não se dá somente por motivos relacionados ao mundo do trabalho. As finalidades e propósitos da escola ganham dimensões distintas de acordo com as experiências e expectativas dos estudantes, especialmente levando-se em conta que esta faixa etária é uma fase crítica de transição para a vida adulta. O desinteresse, o sistema de avaliação, as formas dominantes de ensino, a falta de sentido para o aprendizado dos saberes escolares, entre outros fatores, têm provocado evasão escolar (SPOSITO; SOUZA, 2014). Enguita (2014; 2011) e Sposito e Souza (2014) ressaltam a necessidade de se considerar os processos transversais de natureza social que afetam todos os jovens, estudantes ou não, como o desengajamento e a desmobilização diante da escola, provocados pelas relações destes jovens com os meios digitais.

Numa perspectiva bourdieusiana, os jovens são agentes e, portanto, não são indivíduos isolados. Embora não sejam necessariamente conscientes ou reflexivos, nem sujeitos determinados ou mecanicamente submetidos às condições objetivas do seu ambiente, são indivíduos com uma bagagem socialmente herdada, constituída de componentes objetivos e subjetivos.

Bourdieu parte do pressuposto de que os indivíduos e grupos “(...) existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (...)” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 48-49). Para Bourdieu, “(...) as estratégias sociais nunca são determinadas unilateralmente pelos constrangimentos objetivos da estrutura como não são pelas intenções subjetivas do agente” (WACQUANT, 2007, p. 53).

Antes, a prática é engendrada na solicitação mútua da posição e da disposição, no ora harmonioso, ora discordante encontro entre “estruturas sociais e estruturas mentais”, história “objetivada” como campos e história

“incorporada” na forma da matriz socialmente padronizada de preferências e propensões que constitui o habitus. (WACQUANT, 2007, p. 53)

Este capítulo introduz a análise dos dados desta pesquisa, com o intuito de compreender os jovens catarinenses. Procurou-se caracterizar os jovens catarinenses, seguindo a estrutura proposta no capítulo anterior, que descreve a metodologia deste trabalho. Assim, as questões do questionário contextual respondidas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de Santa Catarina que participaram da Prova Brasil 2013 foram agrupadas segundo as dez categorias análise baseadas na obra de Bourdieu, de acordo com a sugestão de Candido (2015a), e nos demais aportes teóricos referenciados nesta pesquisa. Conforme apresentado anteriormente, acrescentaram-se os resultados dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e em Matemática, bem como os níveis de proficiência da Prova Brasil, na parte que trata mais especificamente da trajetória escolar dos jovens.

A fim de identificar o perfil e a trajetória dos jovens catarinenses, outros dados quantitativos secundários, provenientes de instituições como IBGE, IPEA, PNUD, INEP, entre outros, foram acrescentados à análise dos dados provenientes dos questionários contextuais da Prova Brasil, para alinhar esta pesquisa tanto com as teorias sociológicas discutidas anteriormente como com os desenvolvimentos sócio-histórico-políticos brasileiros e situar os jovens dentro de uma narrativa que vai além da escola.

#### *4.1 Identificação dos jovens*

A identificação dos estudantes é a primeira etapa da análise desenvolvida nesta tese. Compreende quatro questões básicas do questionário contextual que acompanha a Prova Brasil, a respeito do gênero, da raça, cor ou etnia, do ano de nascimento e do mês de aniversário dos estudantes. Bourdieu e Passeron (2014 [1964], 2011 [1970]) relatam variação na frequência a instituições de ensino superior na França no século XX segundo o gênero do estudante, tanto em termos absolutos, quanto relativos (distribuição desigual em disciplinas e instituições). Embora a variável gênero tenha sido mais crítica no passado brasileiro, atualmente não há divergências quanto à frequência no Ensino Fundamental, como se pode constatar através dos dados

estatísticos apresentados no segundo capítulo deste trabalho. Entretanto, há que se atentar para a questão do desempenho, aprendizado e fracasso escolar dos estudantes, que ainda tende a variar entre os gêneros. A raça, cor ou etnia é pouco mencionada por Bourdieu, que se refere mais frequentemente à situação de imigrante quando há necessidade de diferenciar grupos populacionais. Sabe-se que esta questão é fundamental para analisar a educação no Brasil e que a cor da pele encerra uma série de desigualdades no contexto brasileiro.

O fenômeno das desigualdades no desempenho escolar tem, segundo Henriques (2001), contribuído para a produção de diferenças educacionais em termos de gênero, raça, cor ou etnia, entre outros aspectos. Valverde e Stocco (2009, p. 914) consideram que fatores de ordem familiar, socioeconômicos e relacionados ao mundo do trabalho podem, sim, contribuir diretamente para a existência de desigualdades no desempenho escolar; contudo, não são suficientes para explicar a diferença entre a elevada taxa de distorção idade-série entre negros e brancos, uma vez que o percentual de alunos negros em defasagem idade e série cursada é quase o dobro, se comparado ao de alunos brancos. Também, a maior representação dos estudantes do sexo masculino, quando comparada aos resultados das estudantes, converge para as considerações apresentadas por Carvalho (2001)

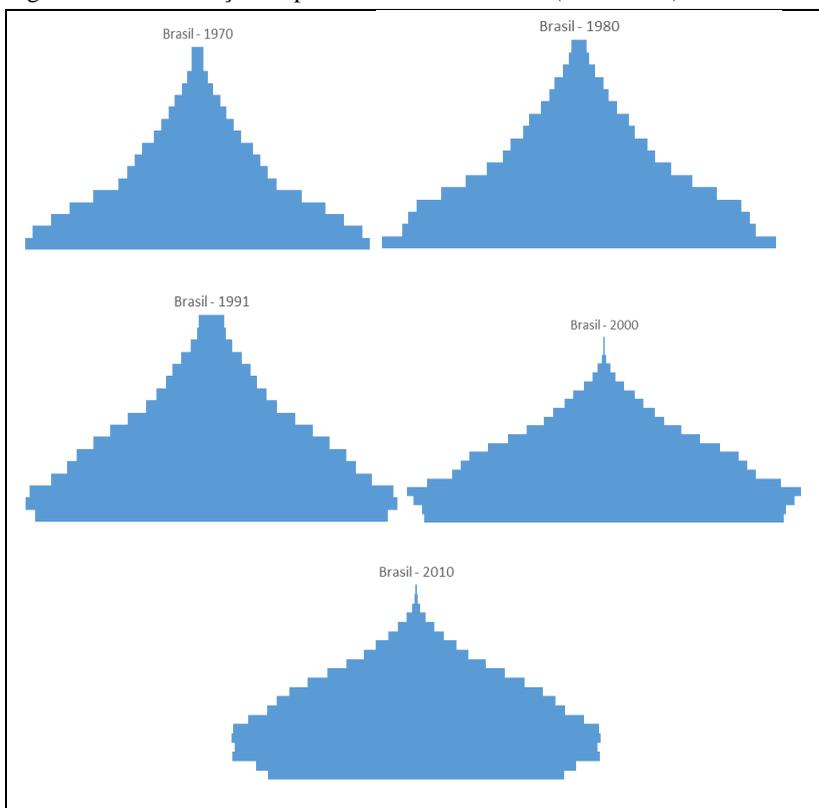
As estatísticas nacionais, embora precárias no que se refere à desagregação por sexo, não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio. Pode-se tomar os dados sobre evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade da criança: qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares. (CARVALHO, 2001, p. 555)

Um estudo recente conduzido por Candido e Seibel (2014), analisando dados de 87.607 alunos matriculados no 9º ano das escolas públicas de Santa Catarina em 2011, concluiu que o perfil dos alunos situação de fracasso escolar é do sexo masculino, com maior incidência sobre negros ou pardos.

Dentre os 88.694 estudantes catarinenses que responderam a Prova Brasil, a maioria é do sexo masculino (51%), apesar de 2% dos

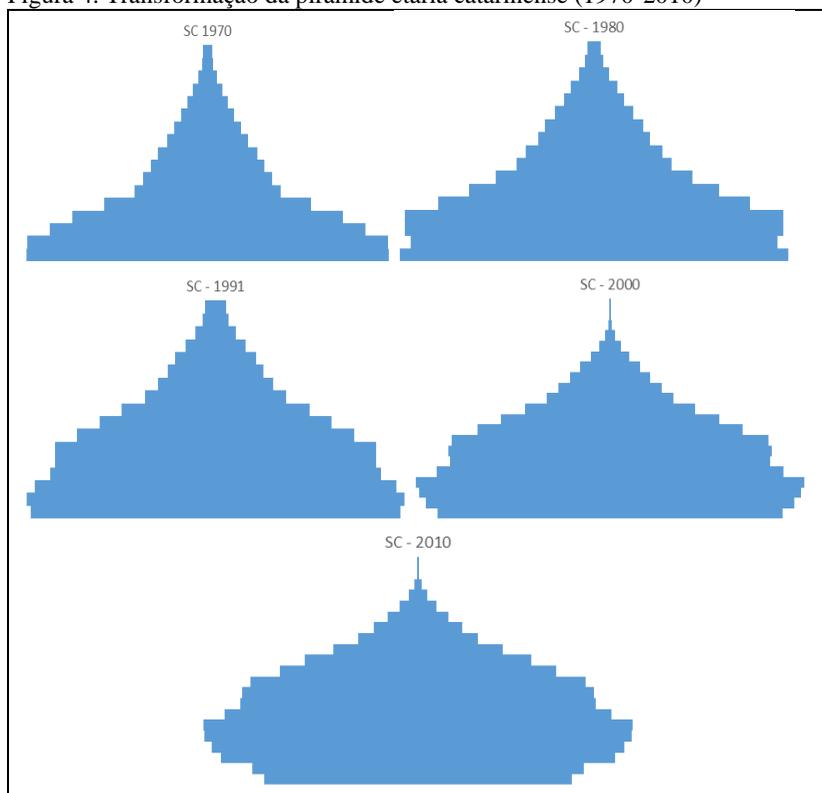
alunos não terem declarado o seu gênero. Este percentual está em consonância com a proporção de jovens de 14 e 15 anos do sexo masculino em Santa Catarina e no Brasil, apesar das mulheres serem maioria (51%) em toda a população brasileira e também no estado (IBGE, 2010). Entretanto, o número de catarinenses com 14 e 15 anos em 2010 era bastante superior à amostra: 111.097 homens e 108.055 mulheres (IBGE, 2010). Os dados compilados pelo Censo Escolar (INEP, 2016i), mostram queda no número de matrículas dos Anos Finais (6º ao 9º anos, ou 11 a 14 anos de idade) no Ensino Fundamental brasileiro desde 2009 até 2013: -0,4%, -1,2%, -1,8%, -2,2% e -2,8%. Em todo o período (2009 a 2013), este comportamento corresponde a queda de 8,2% no número de matrículas, ou seja, quase 1,2 milhões de matrículas a menos em todo o Brasil. Esta tendência segue a transformação das pirâmides etárias brasileira e catarinense (veja Figuras 3 e 4), decorrente da diminuição das taxas de fecundidade, entre 1991 e 2010, de 2,88 para 1,89, no Brasil, e de 2,58 para 1,71, em Santa Catarina (ATLAS, 2013) e de natalidade, que apresentou queda de 18% entre 2000 e 2013 no Brasil (IPEA, 2013). A idade de 25 anos é o marco entre as curvas descendentes e ascendentes com relação ao crescimento da população brasileira e catarinense entre 1970 e 2010.

Figura 3. Transformação da pirâmide etária brasileira (1970-2010)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

Figura 4. Transformação da pirâmide etária catarinense (1970-2010)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

Diferentemente da distribuição étnica do Estado de Santa Catarina, onde 84% da população total e 80% dos jovens entre 14 e 15 anos se declaram brancos (IBGE, 2010), as declarações dos estudantes analisados nesta pesquisa (base de dados Prova Brasil 2013) apresentam outra distribuição: somente 59% dos estudantes se autodeclaram brancos, seguidos de pardos (22%), pretos (5%), amarelos (2%) e indígenas (1%). É importante ressaltar que os dados da Prova Brasil utilizados nesta pesquisa referem-se somente aos estudantes de escolas públicas e os estudantes das escolas privadas são majoritariamente brancos. Aspectos histórico-culturais do estado de Santa Catarina distinguem a amostra desta pesquisa da realidade brasileira, constituída por 48% de brancos e 43% de pardos (IBGE, 2010). A distinção é ainda mais notória na faixa dos 14 e 15 anos, quando a população brasileira de

pardos (49%) supera a de brancos (42%) (IBGE, 2010). Ainda, é curioso notar que 11% dos estudantes que realizaram a Prova Brasil em Santa Catarina declararam que não sabem qual seria a sua cor.

Em “Os Herdeiros”, Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) demonstram que a idade escolar varia de acordo com a origem social do estudante de ensino superior: “à medida que se avança no *cursus* escolar, as distribuições tomam formas cada vez mais diferenciadas, as idades mínimas deixando de ser representadas mais cedo no caso das classes baixas” (p. 135). É notório que a idade é uma variável-chave para investigações sobre fracasso escolar no Brasil (ver CANDIDO & SEIBEL, 2014, por exemplo), fenômeno marcado por repetência, distorção idade-série e evasão escolar, sendo, muitas vezes, correlacionada à situação socioeconômica e cultural dos estudantes a fim de buscar um diagnóstico para este problema.

O início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade passou a vigorar a partir de 2006 (BRASIL, 2005). Antes, prevalecia o texto da LDBEN que destinava à pré-escola as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996) e, portanto, deduzia-se que a frequência à 1<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental ocorreria na idade de 7 anos. Porém, diante da incerteza quanto às considerações referentes à idade para matrículas dos estudantes no início do Ensino Fundamental, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC) deliberou um parecer em 2005 que define para o Sistema Estadual de Ensino a idade de seis anos completos até 1<sup>o</sup> de março, a partir de 2006, para o ingresso no Ensino Fundamental (CEE-SC, 2005). Em 2006, o Ensino Fundamental passa a se constituir por duas etapas educacionais que totalizam nove anos: 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano (Anos Iniciais) e 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano (Anos Finais) (BRASIL, 2006). O corte de idade das matrículas no 1<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental descrito no parecer do CEE-SC supramencionado foi reforçado por decreto estadual quando se instituiu o Ensino Fundamental de nove em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou obrigatória a matrícula de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, no Ensino Fundamental tanto em escolas públicas como particulares (CNE, 2010). Em Santa Catarina, tal orientação foi sugerida pelo CEE-SC (CEE-SC, 2010), e homologada pelo Decreto n. 3.750/2010 do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2010). Dois anos mais tarde, entretanto, o CEE-SC discorreu sobre “a excepcionalidade do usufruto do direito à matrícula, no Ensino Fundamental, de crianças que

completarem 6 anos após 31 de março”, cuja possibilidade é suscetível à “conveniência pedagógica”, resultante de decisão conjunta dos pais e da escola (CEE-SC, 2012).

Considerando uma trajetória escolar regular, sem reprovação ou abandono, o estudante que frequentou o 9º ano em 2013 teria ingressado no 1º ano do Ensino Fundamental em 2006. A duração do Ensino Fundamental no momento da matrícula daqueles estudantes era de oito anos, conforme descrito na LDBEN. A regulamentação até então não era clara para o corte de idade de matrícula. Era esperado que a maioria dos estudantes completassem sete anos de idade durante o 1º ano do Ensino Fundamental em 2006, mas alguns estabelecimentos de ensino aconselhavam, por motivos psicopedagógicos, que aqueles estudantes que fariam aniversário somente no segundo semestre de 2006 postergassem o ingresso em um ano. Porém, a promulgação da Lei Federal n. 11.114/ 2005 e a orientação do Parecer n. 239/2005 do CEE-SC, permitiam a matrícula de crianças com seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental em 2006. Além disso, durante o ano letivo de 2006, a duração do Ensino Fundamental foi alterada para nove anos. O processo de adaptação dos sistemas de ensino à nova regulamentação iniciou em 2007 e deveria ser concluído até 2010. Diante dessa complexa conjuntura, considerou-se, para os fins desta investigação, que os estudantes do 9º ano em 2013, em uma trajetória escolar regular, sem reprovação ou abandono, tenham entre 14 e 15 anos de idade.

Os dados confirmam que a maioria dos estudantes do 9º ano que realizaram a Prova Brasil em 2013 têm 14 e 15 anos, 62% e 22%, respectivamente. Coincidentemente, há um mesmo volume (8% em cada caso) de distorção idade-série positiva, quando há atraso escolar, e negativa, quando há alunos mais jovens (13 anos ou menos) em turmas do 9º ano. Apesar de reformas educacionais, baseadas na LDBEN 1996, terem introduzido mecanismos de progressão parcial e continuada<sup>62</sup>, a distorção idade-série continua a ser um problema crítico na educação brasileira: em 2006 havia 34% de distorção idade-série no 9º ano do Ensino Fundamental e em 2014 o percentual ainda era 23% (INEP, 2016d). Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2013), 6,1

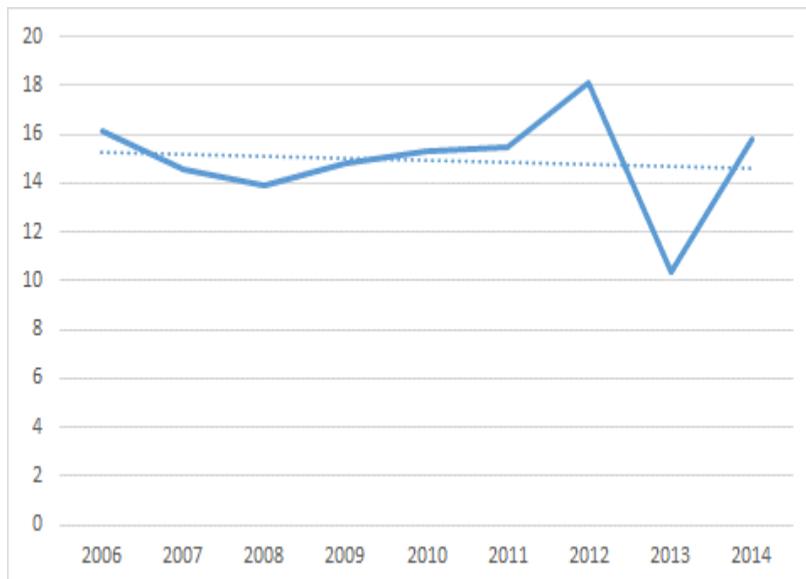
---

<sup>62</sup> A progressão parcial está determinada em legislação estadual desde 1998 em Santa Catarina, sendo novamente reforçada pela Resolução n. 40/2016 do CEE/SC, que propõe a progressão continuada no estado (CEE-SC, 1998, 2016). Tais processos também estão em prática em algumas redes municipais, como por exemplo, em Florianópolis desde 2007 (SILVA, 2014).

milhões de estudantes do Ensino Fundamental e 2,4 milhões de alunos do Ensino Médio estão atrasados pelo menos dois anos na escola, dentre um total de 37,3 milhões de matrículas, ou seja, há 23% de crianças e jovens em situação de defasagem escolar. O pico deste atraso escolar ocorre no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio (INEP, 2013), fases importantes de transição na vida escolar. Este atraso escolar decorre, principalmente, da repetência e da evasão escolar. Muitos jovens interrompem os estudos pela inserção no mercado de trabalho, por desintegração familiar, por condições socioeconômicas desfavoráveis ou, no caso das meninas, devido à gravidez precoce.

Os dados históricos sobre a distorção idade-série em Santa Catarina (INEP, 2016d) mostram que houve uma queda, justamente no ano de 2013, conforme indicado no Gráfico 2. No entanto, os valores apresentados pelo INEP são mais altos do que aqueles que calculados com base no banco de dados da Prova Brasil. De acordo com os dados da Prova Brasil 2013, 92% dos estudantes do 9º ano não apresentam condição de atraso escolar. Dentre os que estão naquela condição, 6% estão atrasados por um ou dois anos, e 2% por em mais de 2 anos. Uma primeira justificativa para tal diferença recai no fato de que a Prova Brasil é preenchida pelos próprios alunos e os dados do Censo Escolar são informados pelas secretarias das escolas. Há possibilidades de erro no preenchimento em ambos os casos. A outra explicação está associada à transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos, implementada em 2007, que pode ter gerado confusão no processo de matrículas e registros escolares.

Gráfico 2. Percentuais de distorção idade-série no 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas catarinenses (2006-2014)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2016d).

#### 4.2 Capital econômico dos jovens e suas famílias

O capital, termo emprestado da economia e das bases epistemológicas das teorias marxistas, foi transformado, desmembrado em categorias que vão além do capital econômico, e ganhou ares de um “novo capital” (conforme BOURDIEU, 1996 [1994], p. 35; WACQUANT, 2007, p. 47) na sociologia de Pierre Bourdieu. Segundo Bourdieu, as relações de dominação e reprodução social – acesso a posições de poder, definição da estrutura social, regulação das oportunidades e trajetórias de grupos e indivíduos – são mediadas pelos capitais – econômico, social, simbólico, cultural, linguístico, escolar – e consagradas pela escola.

Este trabalho analisa o capital dos jovens catarinenses predominantemente nas suas formas econômica e cultural. Bourdieu (1996 [1994]) considera que estas duas modalidades de capital são rivais no campo do poder, uma vez que a determinação dos valores relativos de ambos os tipos de capital e da sua “taxa de câmbio” constituem um

complexo espaço de relações de forças pela conquista do poder. O capital econômico sempre esteve presente nas estratégias e nas estruturas de dominação da sociedade ocidental, cujas práticas sempre estiveram ligadas a interesses e associadas ao poder e à política (WEBER, 1999). No entanto, os interesses dos agentes não se resumem somente à ordem material; os indivíduos almejam, ainda, com suas ações no espaço social, aumentar o seu prestígio e a sua honra, que são disposições simbólicas (PINTO, 2000, p. 130). O simbolismo associado às diferentes formas de capital está baseado em “(...) valores cuja existência social resulta sobretudo da relação de reconhecimento que se estabelece entre utilizadores” (PINTO, 2000, p. 133-134). Estes valores são percebidos, compreendidos e assumidos, tendo, assim, um caráter “simbólico” (PINTO, 2000). As disposições simbólicas permeiam as distintas modalidades de capital a fim de superar a dicotomia objetivo-subjetivo (relações de força e relações de sentido): “o econômico e o simbólico constituem dois pólos opostos entre os quais existe um *continuum* de posições marcadas, em graus diversos, por uma ‘dupla verdade’” (PINTO, 2000, p. 135).

Frequentemente o capital cultural está mais associado ao capital simbólico (Pinto, 2000), mas há que se considerar todo o simbolismo dos valores relacionados ao capital econômico quando da sua análise, especialmente face às posições e disposições engendradas pela sua posse. Atentemo-nos aqui ao capital econômico dos jovens e suas famílias. O capital cultural será abordado mais adiante.

A desigualdade socioeconômica é apresentada pelo Índice de Gini, que mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita, variando de 0, quando não há desigualdade (a renda domiciliar per capita de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda). No Brasil, o Índice de Gini mostra uma evolução modesta (era 0,63 em 1991 e 0,60 em 2010), mas ainda bastante distante de uma condição mais igualitária (ATLAS, 2013). O índice catarinense é melhor quando comparado ao brasileiro – era 0,55 em 1991 e chegou a 0,49 em 2010. Quando se examinam os níveis de pobreza entre os indivíduos na faixa de 0 e 14 anos em Santa Catarina, os números mostram avanço: 12,87% deste grupo populacional era considerado extremamente pobre<sup>63</sup> em 1991,

---

<sup>63</sup> Segundo a descrição do ATLAS, 2013, o percentual corresponde à proporção dos indivíduos com até 14 anos de idade que vivem em domicílios particulares

diminuindo para 6,54% em 2000 e para 1,93% em 2010 (ATLAS, 2013). Entretanto, em 2010 ainda havia 22% de indivíduos de 0 a 14 vulneráveis à pobreza<sup>64</sup> no estado (ATLAS, 2013).

Os questionários contextuais da Prova Brasil coletam dados a respeito da posse de bens e das condições de moradia dos estudantes. Embora não haja pretensão criar um indicador de capital econômico dos estudantes semelhante ao indicador de renda do Critério Brasil ou ao INSE, conforme descrito na seção que trata da metodologia desta pesquisa, criou-se uma aproximação do capital econômico dos estudantes, segundo faixas de consumo, uma vez que as questões do SAEB se baseiam na posse de bens e não no rendimento domiciliar, agrupando as perguntas de 5 a 15 e 17 do questionário contextual da Prova Brasil 2013. As questões referem-se à presença/ posse de televisão em cores, aparelho de rádio, videocassete ou DVD, geladeira comum, geladeira com congelador, freezer, máquina de lavar roupa, carro, computador, banheiro e quartos para dormir na casa onde o estudante vive, e se há empregado(a) doméstico(a) trabalhando na casa por pelo menos cinco dias da semana. As faixas de renda que foram criadas seguem o padrão das respostas daquelas questões<sup>65</sup>: faixa 1 significa que a situação econômica do estudante é modesta; a faixa 2 corresponde a um capital econômico satisfatório; a faixa 3 condiz com uma situação confortável; e a faixa 4 representa uma situação econômica

---

permanentes e que tinham renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais em agosto de 2010.

<sup>64</sup> Proporção dos indivíduos com até 14 anos de idade que tinham renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais, em agosto de 2010, equivalente à metade de um salário mínimo naquela data (ATLAS, 2013).

<sup>65</sup> A aproximação do capital econômico dos estudantes desenvolvida nesta pesquisa é bastante simples. Utilizou o somatório das respostas para as referidas questões, considerando 0 igual à inexistência do bem, cômodo ou empregado; 1, à presença de um bem, cômodo ou empregado; 2, à presença de dois bens, cômodos ou empregados; 3, à presença de três bens, cômodos ou empregados; e 4, à presença de quatro ou mais. Como foram consideradas 12 questões para definir este indicador, as faixas de renda compreendem: faixa 1, de 0 a 11; faixa 2, de 12 a 23; faixa 3, de 24 a 35; e faixa 4, de 36 a 48. É simplista pois se baseia no somatório indiscriminado e não-ponderado das variáveis, mas considerando-se que tais bens, cômodos ou empregados não são necessariamente um espelho do nível de renda dos estudantes, mas reflexo do estilo de vida de suas famílias, a metodologia que adotada permite ampliar a observação com alguma consideração acerca do capital econômico (ou hábitos de consumo) dos estudantes.

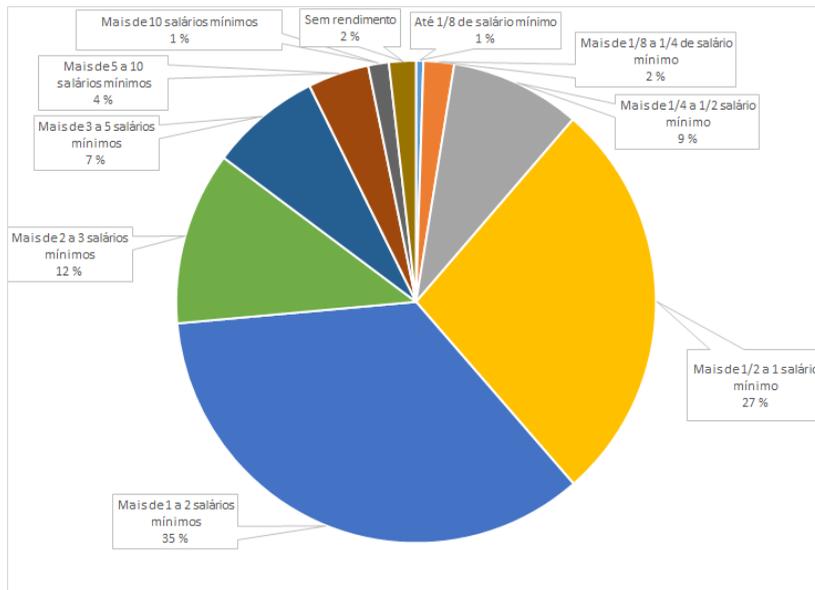
mais afortunada. A grande maioria dos estudantes (78,3%) encontra-se na faixa 2 de renda. As declarações de 16,4% dos estudantes colocamos na faixa 1. O restante dos estudantes situa-se na faixa 3 (4,7%), na faixa 4 (0,1%) ou não responderam a estas questões (0,5%).

Concentrando-se na maioria dos estudantes (aqueles que situam-se na faixa 2), seu capital econômico corresponde, em geral, à presença, na casa onde vivem, de: a) duas (42%) ou três (27%) televisões; b) um aparelho de rádio (53%); c) um videocassete ou aparelho de DVD (64%); d) uma geladeira (82%); e) uma geladeira com congelador (77%); f) nenhum (50%) ou um (44%) freezer; g) uma máquina de lavar roupa (80%); h) um carro (61%); i) um (50%) ou dois (27%) computadores; j) um banheiro (60%); k) três quartos de dormir (57%); l) nenhum empregado(a) doméstico(a) trabalhando na casa por pelo menos cinco dias da semana (87%).

Considerando todo o universo pesquisado, em média, o domicílio onde os estudantes moram possui duas televisões, um rádio, um aparelho de DVD (ou videocassete), uma geladeira ou uma geladeira com congelador, uma máquina de lavar roupa, uma carro, um computador, um banheiro, três quartos e nenhum empregado(a) doméstico(a).

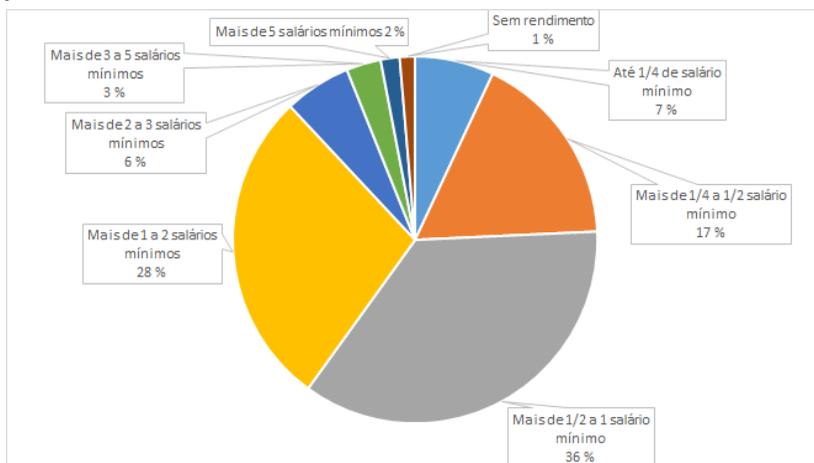
Grande parte dos domicílios de Santa Catarina possuía rendimento mensal per capita entre meio e dois salários mínimos em 2010, quando o salário mínimo era R\$510,00 (IBGE, 2010). A proporção majoritária se repete quando se observa a classe de rendimento nominal mensal domiciliar per capita de jovens de 14 e 15 anos de idade, cuja condição no domicílio não era pensionista, nem empregado(a) doméstico(a) ou seu parente. No entanto, há um percentual maior de jovens de 14 e 15 anos que vivem em domicílios cujo rendimento mensal domiciliar per capita é inferior a meio salário mínimo (24%), do que o percentual de domicílios catarinenses nesta classe de rendimento (11%) (IBGE, 2010), apontando uma certa vulnerabilidade desta faixa etária.

Gráfico 3. Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita em domicílios particulares permanentes em Santa Catarina em 2010 (%)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

Gráfico 4. Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita de jovens de 14 e 15 anos em Santa Catarina em 2010 (%)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

### 4.3 Estrutura familiar

Em “A Distinção”, Bourdieu se refere com frequência à composição familiar, mas enfatiza muito mais o estilo de vida do que a sua estrutura. O tamanho da família pode ser observado como pouco variável (em número de filhos) entre as diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2011 [1979a], p. 490), entretanto trajetórias escolares mais longas são associadas a uma família menor (BOURDIEU, 2011 [1974]).

Bernard Lahire, que segue a linha sociológica de Bourdieu, apesar de crítico da teoria do habitus deste sociólogo, revela que “a personalidade da criança, seus ‘raciocínios’ e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente entre ela e os outros membros da constelação familiar” (LAHIRE, 2008, p. 17). Este autor continua seu raciocínio afirmando que “só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando ‘funcionam’ em formas escolares de relações sociais” (LAHIRE, 2008, p. 19).

Atualmente, a estrutura familiar é bastante diversificada no Brasil, variando segundo o gênero da pessoa responsável pelo domicílio, a renda e o local da moradia (zona urbana ou rural) (Tabela 12). As espécies de unidade doméstica utilizadas pelo IBGE são: 1) unipessoal, quando constituída por uma única pessoa; 2) nuclear, quando constituída somente por: um casal; um casal com filho(s) (por consanguinidade, adoção ou de criação) ou enteado(s); uma pessoa (homem ou mulher) com filho(s) (por consanguinidade, adoção ou de criação) ou enteado(s), independentemente da pessoa que foi indicada como responsável pelo domicílio; 3) estendida, quando constituída somente pela pessoa responsável com pelo menos um parente, formando uma família que não se enquadrasse em um dos tipos descritos como nuclear; 4) composta, quando constituída pela pessoa responsável, com ou sem parente(s), e com pelo menos uma pessoa sem parentesco (agregado(a), pensionista, convivente, empregado(a) doméstico(a), parente do empregado(a) doméstico(a)) (IBGE, 2010). Como se pode observar na Tabela 12, unidades domésticas nucleares correspondem à maior parte dos domicílios tanto no Brasil como em Santa Catarina, com pequena variação na concentração por classe de rendimento, uma vez que os catarinenses apresentam renda mais alta quando comparada à média brasileira, R\$983,90 versus R\$793,87, respectivamente, em 2010 (ATLAS, 2013).

Dentre os 88.694 estudantes da base de dados da Prova Brasil 2013, 35% moram com três pessoas na mesma casa; 24%, com duas outras pessoas; 21%, com quatro pessoas além do estudante; 13%, com cinco ou mais pessoas; e 8%, com apenas outra pessoa. Cento e quinze estudantes afirmaram morar sozinhos. Como a maioria dos estudantes mora com a sua mãe (91%) ou outra mulher responsável pelos seus cuidados (3%), e 69% vive com o pai ou outro homem responsável pelo estudante (6%), pode-se supor que a estrutura familiar predominante seja a nuclear.

Segundo o IBGE (2014), as mulheres eram as principais responsáveis por 37,3% dos domicílios brasileiros em 2010. Este percentual modifica-se se as mulheres vivem com os filhos: nos domicílios que contam com a presença de ambos os cônjuges, as mulheres respondem por 22,7% dos lares; porém quando apenas um dos pais vive com os dependentes, as mulheres são responsáveis por 87,4% dos domicílios (IBGE, 2014). Entretanto, ao considerar a renda familiar, as mulheres contribuíram 40,9% da renda em 2010 (IBGE, 2014).

Tabela 12. Percentual de domicílios brasileiros e catarinenses por espécie de unidade doméstica, segundo a situação do domicílio, o gênero da pessoa responsável pelo domicílio e as classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita (2010)

Situação do domicílio	Gênero da pessoa responsável pelo domicílio	Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita	Brasil				Santa Catarina			
			Espécie de unidade doméstica				Espécie de unidade doméstica			
			Unipessoal	Nuclear	Estendida	Composta	Unipessoal	Nuclear	Estendida	Composta
Urbana	Homens	Até 1/8 de salário mínimo	0,02	0,63	0,14	0,01	0,01	0,08	0,02	0
		Mais de 1/8 a 1/4 de salário mínimo	0,04	1,91	0,51	0,04	0,01	0,53	0,13	0,01
		Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo	0,1	5,95	1,45	0,12	0,03	2,95	0,6	0,05
		Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	1,36	10,29	2,53	0,25	0,67	10,09	2,08	0,18
		Mais de 1 a 2 salários mínimos	1,42	9,27	1,88	0,29	1,38	14,93	2,78	0,41
		Mais de 2 a 3 salários mínimos	0,58	3,13	0,49	0,12	0,76	5,34	0,73	0,19
		Mais de 3 a 5 salários mínimos	0,47	2,38	0,3	0,11	0,62	3,49	0,34	0,14
		Mais de 5 a 10 salários mínimos	0,41	1,57	0,16	0,1	0,5	1,91	0,14	0,08
	Mulheres	Mais de 10 salários mínimos	0,28	0,61	0,04	0,06	0,28	0,6	0,03	0,03
		Sem rendimento	0,48	0,94	0,18	0,04	0,24	0,41	0,06	0,03
		Até 1/8 de salário mínimo	0,02	0,69	0,28	0,02	0,01	0,09	0,03	0
		Mais de 1/8 a 1/4 de salário mínimo	0,06	1,33	0,79	0,05	0,01	0,42	0,18	0,01
		Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo	0,1	3,88	2,08	0,14	0,04	2,02	0,75	0,06
		Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	1,86	5,45	2,82	0,25	1,33	5,29	1,98	0,19
		Mais de 1 a 2 salários mínimos	1,3	4,35	1,7	0,23	1,73	6,82	2,14	0,35
		Mais de 2 a 3 salários mínimos	0,52	1,4	0,43	0,09	0,74	2,27	0,53	0,13
Rural	Homens	Mais de 3 a 5 salários mínimos	0,51	1,06	0,27	0,08	0,69	1,44	0,25	0,09
		Mais de 5 a 10 salários mínimos	0,46	0,64	0,13	0,07	0,52	0,68	0,09	0,04
		Mais de 10 salários mínimos	0,22	0,22	0,03	0,03	0,19	0,18	0,02	0,01
		Sem rendimento	0,48	0,81	0,29	0,05	0,28	0,3	0,08	0,03
		Até 1/8 de salário mínimo	0,02	1,14	0,17	0,02	0	0,16	0,02	0
		Mais de 1/8 a 1/4 de salário mínimo	0,04	1,22	0,26	0,03	0,01	0,51	0,07	0,01
		Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo	0,08	1,9	0,49	0,05	0,03	1,49	0,25	0,02
		Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	0,49	1,89	0,45	0,06	0,31	3,24	0,68	0,05
	Mulheres	Mais de 1 a 2 salários mínimos	0,19	0,74	0,14	0,04	0,26	2,53	0,56	0,04
		Mais de 2 a 3 salários mínimos	0,04	0,14	0,02	0,01	0,07	0,55	0,1	0,01
		Mais de 3 a 5 salários mínimos	0,02	0,08	0,01	0,01	0,04	0,25	0,04	0,01
		Mais de 5 a 10 salários mínimos	0,01	0,04	0,01	0	0,02	0,09	0,02	0
		Mais de 10 salários mínimos	0,01	0,01	0	0	0,01	0,03	0	0
		Sem rendimento	0,17	0,49	0,09	0,01	0,06	0,21	0,02	0
		Até 1/8 de salário mínimo	0	0,4	0,1	0,01	0	0,05	0,01	0
		Mais de 1/8 a 1/4 de salário mínimo	0,02	0,31	0,16	0,01	0	0,12	0,03	0
Total	Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo	0,01	0,53	0,31	0,02	0,01	0,36	0,11	0,01	
	Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	0,22	0,49	0,24	0,02	0,17	0,74	0,25	0,02	
	Mais de 1 a 2 salários mínimos	0,1	0,18	0,06	0,01	0,23	0,63	0,19	0,01	
	Mais de 2 a 3 salários mínimos	0,01	0,03	0,01	0	0,03	0,12	0,03	0	
	Mais de 3 a 5 salários mínimos	0,01	0,01	0	0	0,01	0,05	0,01	0	
	Mais de 5 a 10 salários mínimos	0	0,01	0	0	0,01	0,01	0	0	
	Mais de 10 salários mínimos	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Sem rendimento	0,04	0,16	0,05	0	0,02	0,06	0,01	0	
<b>Total</b>			<b>12,17</b>	<b>66,28</b>	<b>19,07</b>	<b>2,45</b>	<b>11,33</b>	<b>71,04</b>	<b>15,36</b>	<b>2,21</b>

Notas:

1) Salário-mínimo utilizado: R\$510,00.

2) A categoria “sem rendimento” inclui os domicílios cuja pessoa responsável recebia somente benefícios.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).



Ainda, com base na Tabela 12, pode-se apreender que a maioria dos domicílios se concentra na área urbana (86% no Brasil e 85% em Santa Catarina) e estão sob a responsabilidade de um homem (61% no Brasil e 65% em Santa Catarina). Os jovens de 14 e 15 anos também residem predominantemente em centros urbanos (81% no Brasil e 82% em Santa Catarina) (IBGE, 2010). Esta informação é confirmada no banco de dados da Prova Brasil 2013 pelo fato de que 93% dos estudantes do 9º ano que realizaram a Prova Brasil em 2013 estudam em escolas localizadas em zonas urbanas. Dentre as instituições catarinenses que oferecem turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 83% são urbanas, e 93% de todas as matrículas nos Anos Finais são em áreas urbanas do estado (INEP, 2013).

Ademais, conforme apresentado na Tabela 13, 81% dos jovens catarinenses de 14 e 15 anos vivem em condição de filhos(as) nos domicílios onde residem, sendo que 61% vivem com seu pai e sua mãe, e 20% somente com um deles. Este percentual é superior ao nacional (77%). Outros 16% jovens catarinenses vivem com parentes (cônjuges, avós, irmãos, bisavós, outros) ou na condição de enteado(a). Esta situação é menos frequente no estado do que o percentual nacional: 20%. No entanto, 2% dos jovens catarinenses de apenas 14 e 15 anos são responsáveis pelo domicílio (mais que a proporção nacional); e 58% são mulheres. Uma possível justificativa para este fato pode estar relacionada ao percentual de mulheres de 10 a 14 anos e de 15 a 17 anos que tiveram filhos em 2010: 0,28% e 5,26%, respectivamente (ATLAS, 2013).

Tabela 13. Condição dos jovens de 14 e 15 anos no domicílio no Brasil e em Santa Catarina (2010)

Condição no domicílio e o compartilhamento da responsabilidade pelo domicílio	Brasil		Santa Catarina	
	Jovens de 14 e 15 anos	Percentual	Jovens de 14 e 15 anos	Percentual
Filho(a) - da pessoa responsável e do cônjuge	3 779 140	53,46 %	133 322	60,84 %
Filho(a) - somente da pessoa responsável	1 680 133	23,77 %	44 934	20,50 %
Neto(a)	643 949	9,11 %	12 746	5,82 %
Enteado(a)	358 847	5,08 %	11 735	5,35 %
Outro parente	210 140	2,97 %	4 533	2,07 %
Irmão ou irmã	123 845	1,75 %	3 528	1,61 %
Pessoa responsável - sem responsabilidade compartilhada	64 455	0,91 %	2 127	0,97 %
Cônjuge ou companheiro(a) - de sexo diferente	64 471	0,91 %	1 952	0,85 %
Pessoa responsável - com responsabilidade compartilhada	38 777	0,55 %	1 720	0,78 %
Genro ou nora	38 534	0,55 %	1 253	0,57 %
Convivente	21 781	0,31 %	515	0,23 %
Agregado(a)	23 080	0,33 %	321	0,15 %
Individual em domicílio coletivo	6 177	0,09 %	193	0,09 %
Bisneto(a)	9 212	0,13 %	110	0,05 %
Empregado(a) doméstico(a)	3 701	0,05 %	65	0,03 %
Pensionista	712	0,01 %	61	0,03 %
Parente do(a) empregado(a) doméstico(a)	1 149	0,02 %	21	0,01 %
Sem declaração	377	0,01 %	13	0,01 %
Cônjuge ou companheiro(a) - de mesmo sexo	160	0,00 %	3	0,00 %
<b>Total</b>	<b>7 068 640</b>		<b>219 152</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2010).

Esta questão acerca da responsabilidade pelo domicílio assumida pelos jovens será retomada quando se analisar o uso do tempo dos jovens a fim de verificar se eles se dedicam exclusivamente aos estudos ou trabalham (com ou sem remuneração) simultaneamente.

#### *4.4 Capital cultural da família: escolaridade*

O capital cultural é algo muito mais complexo, como definido anteriormente, do que aquilo que se considerou neste trabalho através do agrupamento das questões contextuais da Prova Brasil sobre a alfabetização, escolaridade e hábitos de leitura da mãe ou responsável do sexo feminino e do pai ou responsável do sexo masculino, e sobre o acompanhamento da família nas atividades escolares, para compor o capital cultural da família, ou das questões sobre aos hábitos de leitura dos estudantes e à frequência a eventos e locais considerados culturais (museus, bibliotecas, cinemas, apresentações de teatro, dança, festas comunitárias), que constituem o que denominou-se capital cultural dos jovens. No entanto, dentre todas as perguntas do questionário contextual, são estas as variáveis que se referem de maneira mais próxima ao que se poderia denominar capital cultural.

Conforme supramencionado, o capital cultural é o principal determinante do êxito escolar e uma hipótese para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de classes sociais diferentes (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 73). O capital cultural advém da produção, da posse, da acumulação, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes.

A família exerce uma função importante na acumulação do capital cultural. O processo de acumulação do capital cultural decorre do tempo necessário para sua aquisição, segundo uma relação entre capital econômico e capital cultural, ou seja, a sua acumulação é proporcional ao tempo livre que a família dispõe, durante o qual não há necessidade de acumulação econômica (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 76). O capital cultural está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, pois apresenta um grau de dissimulação mais elevado que o capital econômico (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 75). Além disso, o capital cultural explica melhor as desigualdades escolares do que o capital econômico, pois contribui para a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos e disciplinares) que a escola veicula e sanciona, e para as atitudes dos estudantes perante a escola, propiciando chances de melhor desempenho nas avaliações formais e

informais (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). A estratégia mais importante neste sentido é a transmissão doméstica do capital cultural, que asseguraria o mais alto rendimento em termos de resultado escolar (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]; BOURDIEU, 2011 [1974]).

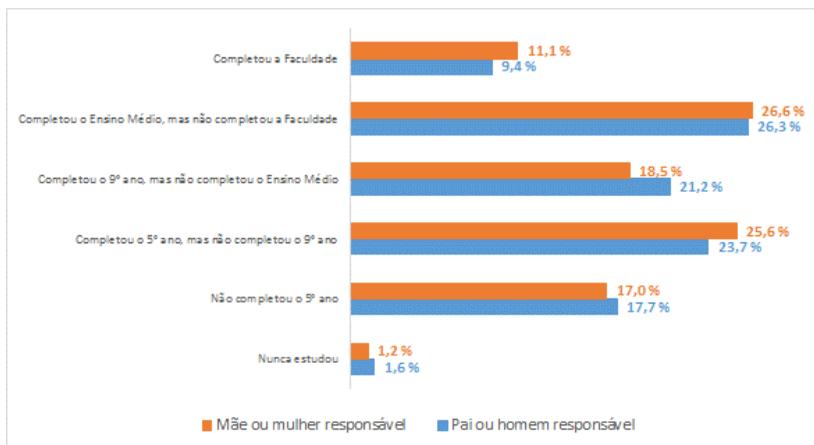
A escola contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, conseqüentemente, a estrutura do espaço social, através da relação entre as estratégias das famílias – estratégias de fecundidade, matrimoniais, de herança, econômicas e educativas – e a lógica específica da instituição escolar (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]; BOURDIEU, 1996 [1994]). Esta lógica utiliza-se da seleção (triagem) para manter a ordem preexistente, ou seja, separa os alunos segundo o volume de capital cultural que cada um possui, destacando (ou beneficiando) aqueles que dispõem de capital cultural herdado. Agindo desta forma e “sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele [o sistema escolar] tende a manter as diferenças sociais preexistentes” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 37).

Nesta pesquisa, analisou-se a escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina, bem como se os pais ou responsáveis sabem ler e escrever e se o jovem os observa lendo. Um grande percentual de estudantes não respondeu esta questão: 16% quanto à escolaridade da mãe ou da mulher responsável e 26% com relação à escolaridade do pai ou homem responsável. Esta ausência de resposta pode indicar desinteresse na resposta, mas também inferir que o estudante não tenha conhecimento acerca da escolaridade dos pais ou responsáveis, ou até mesmo, que haja algum desconforto em revelar tal situação, uma vez que o nível de escolaridade catarinense e brasileiro é baixo.

O percentual da população brasileira e catarinense de 25 anos ou mais com Ensino Fundamental completo praticamente dobrou entre 1991 e 2010, mas continua baixo: 51% e 54%, respectivamente (ATLAS, 2013). O mesmo fenômeno de crescimento percentual entre 1991 e 2010 ocorre também no Ensino Médio: 36% dos brasileiros e 37% dos catarinenses tinha completado este nível educacional em 2010 (ATLAS, 2013). Enquanto que a parcela da população brasileira que possuía Ensino Superior completo dobrou de 1991 para 2010, atingindo a marca de 11%, o volume de pessoas portando diploma de nível superior triplicou no mesmo período em Santa Catarina, chegando a 13% da população (ATLAS, 2013).

A escolaridade dos pais ou responsáveis pelos jovens analisados nesta pesquisa refletem a realidade de Santa Catarina. O Gráfico 5 mostra que mais de 62% dos pais e mães ou responsáveis pelos estudantes desta pesquisa não ultrapassou o Ensino Fundamental e que 43% não concluíram esta etapa da educação básica.

Gráfico 5. Escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina (percentual) – 2013



Em 1991, 23% e 12% da população brasileira e catarinense, respectivamente, com 25 ou mais anos de idade era considerada analfabeta, ou seja, não conseguia ler nem escrever um bilhete simples; em 2010, estes percentuais reduziram-se para 12% e 5% (ATLAS, 2013). Apenas 3% das mães ou mulheres responsáveis pelos estudantes analisados nesta pesquisa e 5% dos pais ou homens responsáveis não sabem ler e escrever, segundo a declaração dos jovens. No entanto, considerações sobre analfabetismo divergem bastante entre uma população. Sabe-se, por exemplo, que o grau de analfabetismo funcional<sup>66</sup> ainda é alto entre a população brasileira.

<sup>66</sup> O analfabetismo funcional corresponde à incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples, ou seja, apesar de estar capacitado a decodificar minimamente as letras e os números, este indivíduo não desenvolve habilidade de interpretar e obter cognição total de uma página de livro ou de um texto qualquer e de fazer operações matemáticas. Na edição de 2016 do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), a pesquisa concluiu que 27% dos entrevistados foram classificados como analfabetos funcionais,

Dentre os estudantes, 88% vêm a mãe ou mulher responsável lendo e 75% observam hábitos de leitura nos pais ou homens por eles responsáveis. Os hábitos de leitura dos pais tendem a contribuir para o capital cultural da família, porém se desconhece a frequência e o tipo de leitura predominante entre os pais e responsáveis destes estudantes, variáveis que levariam a um maior ou menor grau de capital cultural.

Baseando-se na escolaridade dos pais, que é algo mais facilmente mensurável, mesmo que muitas vezes de forma simbólica, pode-se concluir que o capital cultural da família dos jovens catarinenses é baixo, pois muitos dos estudantes analisados já superaram a escolaridade da geração que os antecede. Desde modo, muitos destes jovens chegam à escola sem portar o conhecimento do mundo escolar e sem dominar os códigos e condutas escolares que facilitariam seu sucesso educacional.

A seguir, serão analisadas outras variáveis que compõem o capital cultural da família dos jovens e, mais adiante, apresentar-se-á o capital cultural dos próprios jovens. Todas estas formas de capital cultural podem ser investigadas de forma conjunta, mas procurou-se isolá-las para analisar seus efeitos tanto de forma individualizada como combinados. Estas análises diferenciadas podem ser bastantes efetivas para traçar correlações com o desempenho escolar dos jovens.

#### *4.5 Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares*

O acompanhamento familiar nas atividades escolares, seja através da participação dos pais ou responsáveis nos eventos escolares, do incentivo ao estudo, à leitura e à frequência à escola, ou de conversas entre pais e filhos sobre o dia-a-dia na escola, é fundamental para o sucesso escolar, segundo a percepção dos professores das escolas públicas brasileiras (CANDIDO, 2015b). Tanto o acompanhamento dos pais nas atividades escolares quanto o incentivo na escolarização dos filhos contribuem para a constituição de um capital cultural incorporado, que se traduz em um maior conhecimento acerca de tudo que está explícito e implícito no mundo escolar. O volume de capital cultural incorporado é proporcional à compreensão dos códigos escolares (de

---

sendo que apenas 4% correspondia a pessoas declaradas analfabetas (LIMA et al., 2016).

conduta, linguísticos, disciplinares, pedagógicos) (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]; BOURDIEU, 2011 [1979b]).

Além disso, o acompanhamento da família nas atividades escolares fortalece o vínculo familiar, estabelece laços de confiança e diálogo, e assegura segurança no crescimento dos filhos, auxiliando, conseqüentemente, na prevenção de comportamentos de riscos entre os jovens (IBGE, 2016). Entretanto, a transmissão e a aquisição de capital cultural exigem investimento de tempo da família e podem ser maximizadas dependendo do tempo livre que a família (BOURDIEU, 2011 [1979b], p. 76). Deste modo, a dedicação da família às atividades escolares muitas vezes incorre em sacrifícios no presente, tidos como investimento, a fim de alcançar retornos futuros.

A base de dados da Prova Brasil 2013 permite explorar um pouco o acompanhamento dos pais ou responsáveis nas atividades escolares, segundo a percepção dos jovens. Em geral, a família incentiva os jovens a estudar (99%), a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola (95%), a ler (88%) e a ir para a escola e não faltar às aulas (98%). No entanto, 28% dos jovens declaram que seus pais ou responsáveis não conversam com eles sobre o que acontece na escola e apenas 40% dos pais ou responsáveis participam sempre ou quase sempre das reuniões na escola. Espantosamente, 15% dos jovens afirmam que seus pais ou responsáveis nunca ou quase nunca frequentam as reuniões. Observa-se uma maior concentração no papel disciplinar dos pais quanto às atividades escolares, do que em aspectos referentes a outras questões educacionais.

Em Santa Catarina, um menor percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental falta às aulas sem a autorização dos pais ou responsáveis: 17% contra 23% dos estudantes em todo o Brasil (IBGE, 2016). Entretanto, apenas 50% dos jovens declarou na PeNSE 2015 que seus pais ou responsáveis têm o hábito de verificar seus deveres de casa. Na média brasileira, este percentual chega a 56% (IBGE, 2016). Ainda, de acordo com os estudantes do 9º ano entrevistados pelo IBGE (2016), tanto em nível nacional, como em Santa Catarina, 67% responderam que seus pais se preocupam com os seus problemas e inquietações.

Não se pode pressupor, contudo, que a parceria família-escola é a salvação para os problemas escolares e de aprendizagem, e muito menos que tal relação asseguraria uma transformação social nas condições da família. É preciso conhecer e compreender este fenômeno, bem como os demais aspectos relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar (NOGUEIRA, 2006), e às raízes das desigualdades sociais no Brasil.

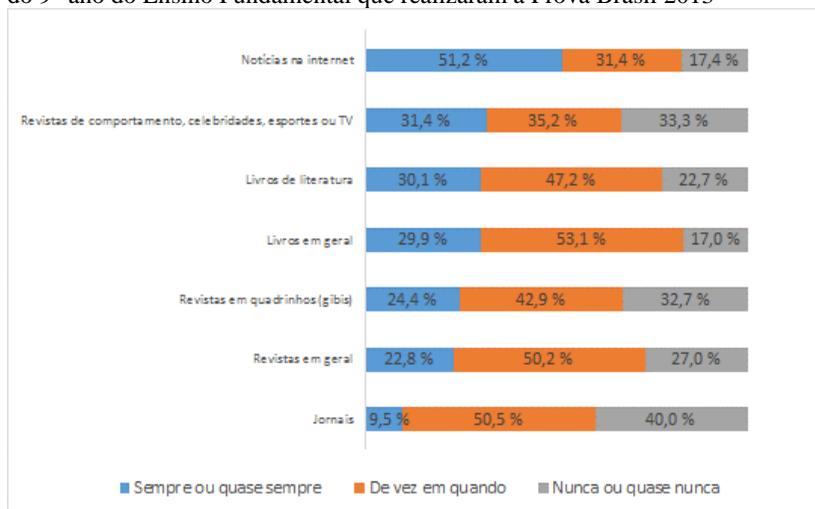
#### 4.6 *Capital cultural dos jovens*

Como apresentado anteriormente, o capital cultural é dinâmico. Ele pode ser herdado, incorporado, transferido, convertido, transmitido e adquirido. O capital cultural provém da família, mas pode contar com parcelas adicionais acrescentadas pelo próprio indivíduo em suas relações sociais e institucionais. Já se tratou do capital cultural da família dos jovens catarinenses. Agora o foco é o capital cultural dos jovens, manifestado pelos seus hábitos de leitura e pela frequência a eventos e locais considerados culturais (museus, bibliotecas, cinemas, apresentações de teatro, dança, festas comunitárias). Considera-se que estas questões são manifestações claras das preferências culturais individuais destes agentes. Estas preferências, ou estilos de vida, decorreriam do capital cultural herdado (incorporado) pelos jovens (BOURDIEU, 2011 [1979a], 2011 [1979b]).

Dentre as maneiras como os jovens fazem uso do tempo, os usos culturais (leitura e visitas a locais culturais, por exemplo) são aqueles nos quais a reprodução funciona com maior eficácia e onde as desigualdades permanecem fortes (DONNAT, 2004 apud BRANDÃO, 2010). Entretanto, a complexificação da vida urbana alterou os padrões de consumo cultural, que tendem a se distanciar da cultura clássica (livros, museus, teatros) e aproximar-se de uma cultura mais popular (viagens, gastronomia, cinema, bares) (BRANDÃO, 2010).

Em torno de 11% a 14% dos estudantes omitiram ou anularam as suas respostas quanto aos seus hábitos de leitura. Considerando-se apenas as respostas válidas, construiu-se o Gráfico 6 para ilustrar a frequência e os tipos de leitura comuns aos jovens catarinenses.

Gráfico 6. Frequência de leitura por tipo de leitura entre os jovens catarinenses do 9º ano do Ensino Fundamental que realizaram a Prova Brasil 2013



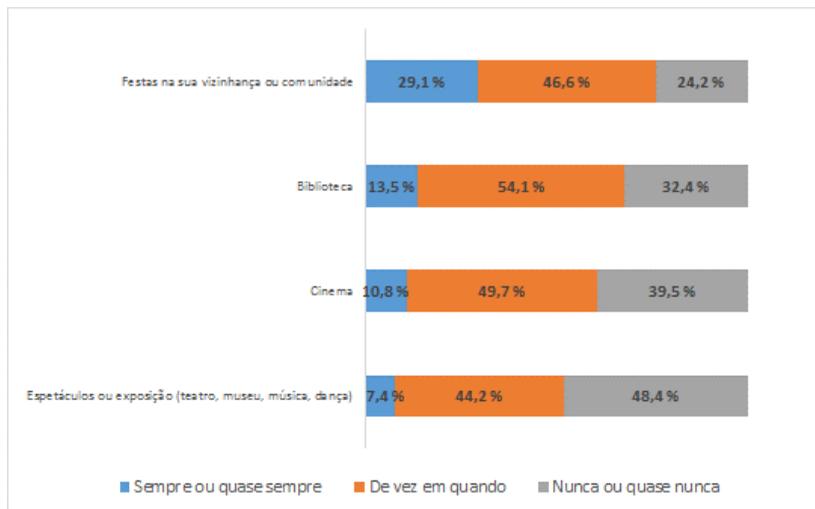
Pode-se observar no Gráfico 6 que o hábito de leitura constante está presente na vida de aproximadamente um terço dos estudantes, com exceção da leitura de jornais e de notícias na internet. Os jovens claramente manifestam maior preferência pela leitura na Internet do que pelos jornais impressos.

Já dizia Sêneca que a leitura nutre a inteligência, e Monteiro Lobato, que um país se faz com homens e livros. O Instituto Pró-Livro realiza um levantamento periódico sobre a leitura no Brasil. A edição de 2015 da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” apresentou um aumento no número de pessoas consideradas “leitores”, ou seja, indivíduos que declararam, no momento da pesquisa, ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses, de 50% em 2011 para 56% da população brasileira com mais de 5 anos de idade em 2015, retornando à posição de 55% de 2007. Na faixa etária dos 14 aos 17 anos, 75% dos entrevistados declaram-se “leitores”. O índice de leitores também aumentou na região Sul do país, de 43% em 2011 para 50% em 2015, sem, no entanto, superar a marca de 53% verificada em 2007. Os materiais mais lidos, quanto à frequência de leitura – lidos todos os dias ou quase todos os dias –, são os textos escolares (18%), jornais (17%), textos de trabalho (14%), livros didáticos (12%) e livros em geral (10%). Os indivíduos na faixa de 14 a 17 anos costumam ler predominantemente os seguintes gêneros: romance (33%), contos

(31%), Bíblia (24%) e livros didáticos (21%). Esta pesquisa ainda aponta que tanto entre os leitores como entre os considerados “não-leitores” (aqueles que não leram nenhum livro nos últimos 3 meses antecedentes à entrevista, mesmo que tenham lido nos últimos 12 meses), a mãe ou mulher responsável e o(a) professor(a) são as pessoas mais influentes na criação de hábitos de leitura, criando novamente um link com o capital cultural.

Com relação à frequência dos jovens a espaços culturais, é menor a presença frequente a lugares essencialmente culturais – biblioteca, museu, teatro, cinema – e maior a participação a eventos sociais, como festas na vizinhança ou na comunidade (Gráfico 7). As omissões e anulações de respostas foram mínimas para este grupo de questões (2% ou menos). Surpreende o grande percentual (acima de 35%, em média) de jovens que declara nunca frequentar tais eventos. Tal constatação pode estar relacionada à realidade nacional que, como descrevem Franco et al. (2003), dispõe de poucos recursos culturais (cinemas, teatros, museus, bibliotecas etc.). A situação agrava-se ainda mais quando observado o nível municipal, pois grande parte dos municípios brasileiros carece de tais recursos culturais. Entretanto, mesmo no caso das festas na vizinhança ou comunidade, que é o evento sociocultural mais frequentado pelos jovens, há 24% de jovens que nunca frequentam este tipo de evento. Quase metade de todos os jovens catarinenses entre 14 e 15 anos nunca frequentaram teatro e museu. Um grande obstáculo ao acesso dos jovens à cultura está associado à questão financeira, pois a grande maioria dos eventos e espaços culturais existentes não é gratuita em Santa Catarina e no Brasil.

Gráfico 7. Frequência em espaços culturais entre os jovens catarinenses do 9º ano do Ensino Fundamental que realizaram a Prova Brasil 2013



A baixa frequência a espetáculos (teatro, museu, música e dança) e cinema já estava presente nos Sistemas de Indicadores de Percepção do IPEA em 2011 (CODES et al., 2011). A Tabela 14 mostra que estas práticas culturais são pouco frequentes entre os brasileiros. A Tabela 15 mostra que o percentual de jovens brasileiros que frequentam raramente ou nunca frequentam espetáculos de teatro, música, dança, museu e cinema é menor do que entre adultos e idosos, porém a frequência ainda é baixa mesmo entre os jovens. Também é interessante notar que a região Sul do Brasil registra um percentual ainda mais baixo de frequência a estes eventos culturais do que as demais regiões brasileiras (Tabela 14).

Tabela 14. Frequência de práticas culturais por região do Brasil (em %)

Prática	Frequência	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
TV/DVD	Todos os dias	85,8	73,5	81,4	77,8	81,2
	Pelo menos uma vez por mês	11,8	21,0	15,0	16,0	16,5
	Raramente ou nunca	2,4	5,4	3,5	6,2	2,0
Rádio/música	Todos os dias	67,3	58,9	59,3	56,9	52,1
	Pelo menos uma vez por mês	19,2	24,0	26,3	23,6	40,1
	Raramente ou nunca	13,5	16,9	14,5	19,5	7,8
Bares, boates e danceteria	Todos os dias	3,8	3,6	4,1	3,1	3,4
	Pelo menos uma vez por mês	31,0	25,4	37,5	26,9	39,2
	Raramente ou nunca	65,1	70,7	58,4	69,7	54,9
Clubes e academias	Todos os dias	2,2	2,9	5,6	3,0	3,9
	Pelo menos uma vez por mês	15,1	14,7	29,8	18,4	28,6
	Raramente	82,7	81,9	64,6	78,4	63,0
Teatro/círculos/shows de dança	Todos os dias	0,7	0,8	0,9	0,3	1,1
	Pelo menos uma vez por mês	11,1	11,2	20,9	11,5	20,2
	Raramente ou nunca	88,2	87,5	78,2	88,0	73,1
Shows de música	Todos os dias	0,5	1,0	0,9	0,4	0,3
	Pelo menos uma vez por mês	12,5	15,1	23,6	19,1	27,5
	Raramente ou nunca	87,0	83,4	75,5	80,2	66,7
Cinema	Todos os dias	0,7	1,4	0,6	0,1	0,3
	Pelo menos uma vez por mês	15,1	17,7	25,1	9,8	28,9
	Raramente ou nunca	84,1	80,4	74,0	86,7	66,7
Jogos e competições esportivas	Todos os dias	1,0	1,2	0,9	0,6	0,6
	Pelo menos uma vez por mês	15,4	14,1	23,0	17,0	13,4
	Raramente ou nunca	83,7	84,2	76,1	82,3	82,4
Museus/centros culturais	Todos os dias	0,5	0,3	0,6	0,4	0,8
	Pelo menos uma vez por mês	5,5	6,3	12,4	6,5	5,9
	Raramente ou nunca	94,0	92,9	87,0	92,8	88,2

Fonte: CODES et al., 2011.

Tabela 15. Frequência de práticas culturais por idade no Brasil (em %)

Prática	Frequência	Adulto	Idoso	Jovem
TV/DVD	Todos os dias	78,4	83,6	75,3
	Pelo menos uma vez por mês	16,9	12,3	20,2
	Raramente ou nunca	4,7	4,1	4,5
Rádio/música	Todos os dias	56,7	58,6	63,2
	Pelo menos uma vez por mês	26,4	18,8	26,9
	Raramente ou nunca	16,8	22,7	9,9
Bares, boates e danceteria	Todos os dias	3,5	2,2	4,3
	Pelo menos uma vez por mês	26,9	6,3	46,5
	Raramente ou nunca	68,9	91,1	49,0
Clubes e academias	Todos os dias	2,6	0,7	5,7
	Pelo menos uma vez por mês	18,2	7,5	26,7
	Raramente	78,2	91,3	67,0
Teatro/circo/shows de dança	Todos os dias	0,8	0,7	0,6
	Pelo menos uma vez por mês	12,7	4,8	19,3
	Raramente ou nunca	85,3	94,0	79,4
Shows de música	Todos os dias	0,9	0,2	0,6
	Pelo menos uma vez por mês	16,1	5,5	28,5
	Raramente ou nunca	82,0	93,7	69,9

	Todos os dias	0,9	0,5	0,6
Cinema	Pelo menos uma vez por mês	15,4	3,9	28,8
	Raramente ou nunca	82,2	94,7	68,5
	Todos os dias	0,9	0,2	1,3
Jogos e competições esportivas	Pelo menos uma vez por mês	14,9	6,3	22,8
	Raramente ou nunca	83,3	93,3	75,5
	Todos os dias	0,6	0,2	0,2
Museus/centros culturais	Pelo menos uma vez por mês	6,5	3,9	9,2
	Raramente ou nunca	91,9	95,4	89,7

Fonte: CODES et al., 2011.

A Pesquisa Nacional sobre Hábitos Culturais, realizada pela Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro (Fecomércio RJ), mensura anualmente as atividades relacionadas à cultura no Brasil. Os resultados da pesquisa de 2015 não diferem muito dos resultados acerca dos jovens catarinenses apresentados acima: 47% dos brasileiros pesquisados afirma não realizar nenhum programa de lazer cultural, e dentre os que realizaram, somente 7% visitaram algum museu<sup>67</sup>.

Considerar somente estas duas variáveis – hábitos de leitura e frequência a eventos e locais culturais – está longe de compreender a complexidade do “capital cultural” de um indivíduo. Optou-se pela separação em categorias neste momento, mas sugere-se que além do capital da família anteriormente discutido, convém considerar as categorias seguintes, especialmente o uso do tempo dos jovens e suas atitudes perante os estudos para compor um estudo mais aprofundado do capital cultural dos jovens, que será feita na próxima parte deste trabalho.

<sup>67</sup> A Pesquisa Nacional sobre Hábitos Culturais realizada em 2015 entrevistou 1200 pessoas em 72 municípios brasileiros. Mais informações disponíveis em: <http://www.fecomercio-rj.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

#### *4.7 Uso do tempo dos jovens*

O tempo é uma variável-chave na transmissão e aquisição de capital cultural (BOURDIEU, 2011 [1979b]), tanto o tempo que a mãe e o pai (ou responsáveis) reservam para estes fins, isento de demandas relacionadas à manutenção ou aquisição de capital econômico, como o tempo livre que os filhos disfrutam para se dedicar a atividades culturais, sejam vinculadas à escola ou externas à educação formal. Entretanto, o tempo livre entre os jovens é uma questão bastante controversa. Raley (2006) descreve duas situações contrastantes: jovens com muito tempo livre, dedicado ao lazer (TV, videogames, internet, por exemplo), com pouca ou nenhuma contrapartida nos seus desenvolvimentos intelectuais versus jovens com excesso de compromissos e atividades extracurriculares, sem tempo para serem simplesmente “jovens”. Por outro lado, o senso comum (incluindo muitos pais e gestores públicos) percebe que o tempo livre pode deixar os jovens mais suscetíveis a um envolvimento com comportamentos e atividades de risco (WIGHT et al., 2009), como o consumo de bebidas alcoólicas, o uso de drogas ilícitas, a iniciação sexual precoce e a violência. Em uma ou outra situação, os jovens também podem ser levados ao mercado de trabalho (formal ou informal), por opção ou necessidade.

Wight et al. (2009) apontam que os pais e os próprios jovens têm preferências distintas na alocação do tempo dos jovens. Enquanto os pais tendem a valorizar os estudos, a leitura, atividades de recreação saudáveis, a ajuda nas tarefas domésticas, os jovens, em geral, preferem ocupar seu tempo com festas e namorados(as) (WIGHT et al., 2009). Os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015 revelaram que 80% dos estudantes brasileiros do 9º ano do Ensino Fundamental declararam que seus pais (ou responsáveis) sabiam o que eles faziam durante o tempo livre (IBGE, 2016). Observou-se um percentual mais alto entre as estudantes do sexo feminino e entre os estudantes das escolas privadas (IBGE, 2016).

A base de dados da Prova Brasil possui algumas questões que podem sugerir a maneira como os jovens catarinenses fazem uso do tempo. Já se observou que a frequência de leitura entre os jovens não é muito alta, pois independentemente do tipo de leitura, a maioria dos jovens declara que lê somente “de vez em quando” e há um alto percentual de jovens que nunca lê livros, jornais ou revistas. A exceção são as notícias de Internet, as quais são leitura frequente da maioria dos

jovens. Também se notou que a frequência de visitas dos jovens a locais ou eventos culturais é ainda mais baixa, pois a maioria dos jovens também recorrem à resposta “de vez em quando”, seguidos de um volume considerável de jovens que afirmam que nunca visitam tais locais ou eventos. As festas, frequentadas “sempre ou quase sempre” por um terço dos jovens, constituem exceção. Deste modo conclui-se que: 1) pouco tempo dos jovens catarinenses é ocupado com leitura e, quando se gasta tempo com leitura, é mais comum que isso ocorra na Internet; 2) pouquíssimo tempo dos jovens é dispendido em visitas culturais ou participação em eventos culturais, à exceção de festas.

Outras questões do questionário contextual da Prova Brasil são mais específicas quanto ao uso do tempo no dia-a-dia dos jovens. Mais de 60% dos jovens catarinenses passam mais de duas horas por dia assistindo à TV, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos (Gráfico 8) e aproximadamente 48% dos jovens não faz trabalhos domésticos ou quando fazem, gastam menos de uma hora com estas tarefas (Gráfico 9). Estes percentuais referem-se exclusivamente aos dias de aula, ou seja, os finais de semana, feriados e o período das férias não estão inclusos nas respostas.

Gráfico 8. Frequência com que os jovens catarinenses assistem à TV, navegam na Internet ou jogam jogos eletrônicos por dia, em dias de aula (em %)

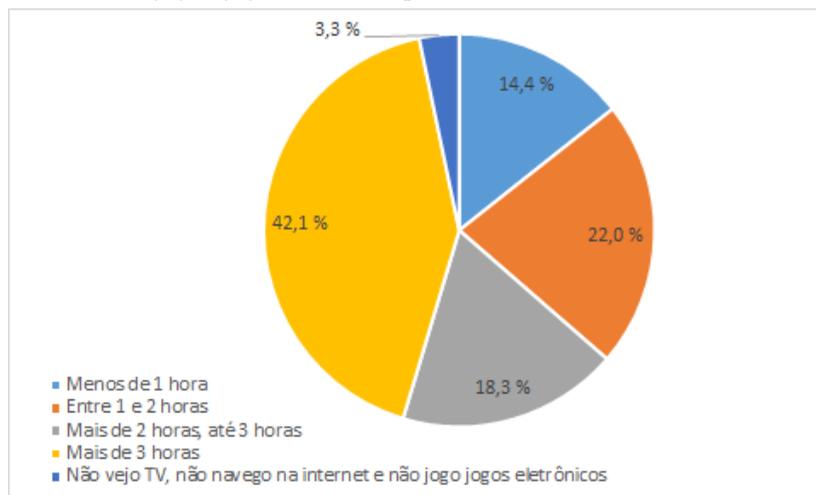
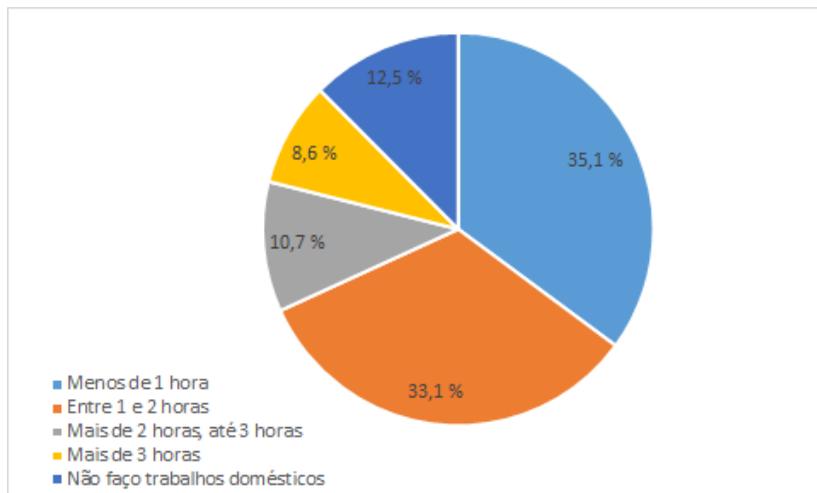


Gráfico 9. Frequência com que os jovens catarinenses fazem trabalhos doméstico por dia, em dias de aula (em %)



Considerando-se que os jovens passam em torno de quatro a cinco horas diariamente na escola, que dormem em torno de oito horas e que gastam tempo para ir e voltar da escola, comer e fazer atividades ligadas à higiene pessoal (escovar os dentes e tomar banho, por exemplo), se ocupam mais de três horas com TV, Internet ou videogames, e outra hora com trabalhos domésticos, sobra pouco tempo para fazer os deveres de casa, atividades extracurriculares (como esportes, por exemplo), ler e estudar. Entretanto, mais preocupante é que 21% dos jovens catarinenses de 14-15 anos declararam no questionário contextual da Prova Brasil 2013 que trabalham fora de casa, recebendo ou não salário.

A Constituição Federal considera que a partir dos 14 anos é admissível o trabalho apenas na condição de aprendiz e entre 16 e 18 anos as condições de trabalho ainda são diferenciadas, seguindo as normas específicas do “trabalho do menor” descritas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 1988, 1943). A inserção de menores no mercado de trabalho é um problema mundial e ocorre em maior proporção em países mais pobres, como o Brasil. Embora a situação brasileira tenha melhorado com relação ao trabalho de menores, em 2010 ainda havia um número relevante de crianças e jovens trabalhando no Brasil (ATLAS, 2013). Santa Catarina apresenta

percentuais de trabalho de menores ainda superiores aos nacionais tanto segundo o levantamento do ATLAS (2013), conforme apresentado na Tabela 16, como revelado na pesquisa conduzida pelo IBGE (2016). Aproximadamente 13% dos estudantes brasileiros do 9º ano do Ensino Fundamental entrevistados para a PeNSE responderam que trabalham, com ou sem remuneração (IBGE, 2016). Entretanto, dentre os estudantes catarinenses do 9º ano pesquisados, pouco mais de 20% afirmam trabalhar (IBGE, 2016), percentual similar ao observado na base de dados da Prova Brasil 2013.

Tabela 16. População economicamente ativa (PEA) no Brasil e em Santa Catarina em 2000 e 2010 (em %)

Ano	Brasil		Santa Catarina	
	PEA – 10 a 14 anos	PEA – 15 a 17 anos	PEA – 10 a 14 anos	PEA – 15 a 17 anos
2000	9,3%	40,1%	10,9%	51,0%
2012	7,5%	29,8%	8,7%	43,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de ATLAS (2013).

O trabalho pode oferecer treinamento de certas habilidades e fortalecer o senso de responsabilidade dos jovens, mas também pode interferir na progressão escolar e na conclusão de etapas de escolarização (WIGHT et al., 2009), provocando evasão, repetência e atraso escolar (ALVES-MAZZOTTI, 2002; DAUSTER, 1992). Impressiona que um quinto dos jovens catarinenses de 14-15 anos trabalhe ao mesmo tempo em que frequentam a escola em 2013. Destes, 67% são do sexo masculino e embora a maioria tenha 14 anos de idade, o percentual de jovens trabalhadores dentro de cada faixa etária (12 ou menos, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 anos ou mais) é maior a partir dos 15 anos, quando mais de 29% dos jovens de cada idade declaram trabalhar. Em outras palavras, entre os jovens em situação de atraso escolar é maior o número de trabalhadores proporcionalmente ao número de estudantes com distorção idade-série. Ainda, a maioria dos que trabalham são brancos (54%), mas somente 19% dos brancos trabalham. Entre os pretos e indígenas, 27% e 25% dos jovens trabalham.

#### 4.8 Atitude perante os estudos

As atitudes dos jovens perante os estudos decorrem, em grande parte, do *habitus* e do capital cultural que eles herdaram das suas

famílias. A partir das ideias de Bourdieu, Robson (2003) adota uma definição de capital cultural que incorpora sinais culturais institucionalizados e amplamente difundidos, como atitudes, preferências, conhecimento formal, comportamentos, bens e credenciais, para distinguir os grupos sociais. No sistema de ensino, por exemplo, a compreensão da cultura escolar (intelectual ou acadêmica) e a participação em atividades distintivas contribui para que os indivíduos desenvolvam certos tipos de conhecimento que propulsionam comportamentos e atitudes manifestados no *habitus* (ROBSON, 2003). Os jovens que foram expostos às belas artes e que tenham participado de eventos culturais têm mais familiaridade com a cultura dominante e, portanto, com a cultural escolar, pois este tipo de conhecimento e a facilidade para lidar e integrar-se com tais situações estão incorporados no *habitus* individual. Estes sinais culturais (ROBSON, 2003) são manifestados quando os estudantes interagem com os professores e colegas na escola e nas suas atitudes perante os estudos.

Dentre os jovens catarinenses analisados nesta pesquisa, 63% afirmam gostar de estudar Matemática e 67%, de estudar Língua Portuguesa. A maioria dos jovens costuma fazer sempre ou quase sempre (54%), ou pelo menos de vez em quando (36%) os deveres de casa de Matemática. O mesmo ocorre com relação aos deveres de casa de Língua Portuguesa, com percentuais de 52% e 39%, respectivamente. Uma minoria, de 6% a 8%, não faz os deveres destas duas disciplinas. No entanto, um menor percentual de jovens declara que utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola. Apenas 21% utilizam estes espaços sempre ou quase sempre, e 26% afirmam que nunca ou quase nunca os frequentam. A maioria dos jovens (51%) utiliza a biblioteca ou sala de leitura da escola somente de vez em quando, o que condiz com o hábito de leitura ocasional destes indivíduos, analisado anteriormente.

#### *4.9 Atitude dos professores*

Segundo a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2011 [1970]), os professores constituem um corpo de agentes desinteressados, mas fundamentais para a reprodução do arbitrário cultural. As suas ações estão limitadas pela dupla função do sistema escolar, uma vez que o reconhecimento da autoridade escolar supõe o desconhecimento da autoridade social dos professores (BOURDIEU & PASSERON, 2011 [1970]). Assim, os julgamentos professorais a respeito dos estudantes “aparecem mais fortemente ligados à origem social do que a nota em

que se exprime[m]” (BOURDIEU & SAINT-MARTIN, 2011 [1975], p. 192). O julgamento dos professores quando avaliam os estudantes apoia-se sobre um “conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados” (BOURDIEU & SAINT-MARTIN, 2011 [1975], p. 192), que vai desde o conhecimento que eles têm de antemão do *hexis corporal* dos estudantes até o sotaque dos avaliados, contribuindo desinteressadamente para a consagração da ordem social.

Infelizmente a questão do questionário contextual da Prova Brasil voltado aos estudantes que perguntava se os professores os elogiavam quando eles tiravam boas notas foi removida e não consta na edição de 2013 da Prova Brasil. Portanto, a base de dados utilizada não permite uma análise do julgamento professoral acerca dos jovens catarinenses. Em uma era onde reina a performatividade (BALL, 2005), a exclusão desta questão deve ser um alívio para a classe de professores cuja responsabilização já está demasiado alta e cujo grau de culpabilização extrapola o tolerável, embora deter esta informação pudesse agregar mais valor à pesquisa.

A base de dados da Prova Brasil 2013, no entanto, oferece informações sobre a frequência de correção de deveres de casa por parte dos professores. A maioria dos jovens catarinenses afirma que seus professores de Língua Portuguesa (78%) e de Matemática (85%) corrigem os deveres de casa sempre ou quase sempre. Isso decorre não somente da obrigação dos professores de cumprir com determinadas orientações pedagógicas, mas aponta interação entre os jovens e os seus professores.

#### 4.10 Trajetória escolar dos jovens

Aspectos da trajetória ou da vida escolar dos jovens são fundamentais para analisar a sua situação atual e prospectar impressões sobre o seu futuro. Segundo a base de dados da Prova Brasil 2013, a maioria dos jovens catarinenses iniciaram a vida escolar na pré-escola (41%), com quatro ou cinco anos, ou na creche (38%), frequentada de zero a três anos de idade. Candido e Seibel (2014) apontam que, em média, o início da vida escolar mais tardio pode estar associado ao fracasso escolar. Em uma perspectiva bourdieusiana, isso seria mais provável entre as classes mais baixas, cujo capital cultural (cultura escolar) tende a ser adquirido predominantemente na escola.

Segundo Krawczyk (2014), as elites e os setores médios se afastaram do ensino público no Brasil, fortalecendo as instituições

privadas. Atualmente o que se observa é uma concorrência acirrada de instituições particulares em todos os níveis de ensino, em geral consideradas de melhor qualidade em comparação com o ensino público e gratuito. Krawczyk (2014) afirma que a escola pública brasileira, relegada aos setores populares, perdeu seu valor, não só econômico, mas simbólico, com desvalorização dos diplomas e da profissão docente. Sabe-se que 11% dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental estavam matriculados na rede privada de Santa Catarina em 2013 (INEP, 2016i). Contudo, 94% dos jovens analisados nesta pesquisa declaram que estudaram apenas em escolas públicas do 6º ao 9º ano.

Os problemas de fracasso escolar sempre estiveram associados ao processo de ensino e aprendizagem e infelizmente não passam despercebidos na trajetória dos jovens catarinenses. Neste trabalho, seguiu-se uma orientação sociológica para analisar o fracasso escolar, considerando-o um fenômeno de exclusão, não somente escolar, mas também social. Toma-se como viés explicativo uma série de contradições: entre a escola e o ambiente (o contexto ou a realidade) da vida do estudante; entre as aprendizagens (conhecimentos) exigidas pela escola e aquelas valorizadas pela família e pelo meio social do estudante; entre as aspirações, normas e valores da família e aquelas exigidas pela escola. Entende-se que o fenômeno do fracasso escolar é manifestado pelo resultado de provas e avaliações, pela reprovação, pelo abandono da escola ou evasão escolar, e pelo atraso escolar ou distorção idade-série.

A distorção idade-série já foi discutida quando se identificou a população analisada segundo a idade. Em torno de 8% dos jovens estão atrasados com relação à série em que estão matriculados. Destes, 73% tem um ano de atraso, 21% dois anos e 6% apresentam distorção idade-série igual ou superior a três anos. Conforme apresentado anteriormente, as principais causas do atraso escolar são reprovação e evasão escolar. Com relação à reprovação, 26% dos jovens catarinenses de 14-15 anos já reprovaram ao longo da trajetória escolar. Aproximadamente 6% dos jovens reprovaram mais de uma vez. As taxas de reprovação são mais altas que as de evasão escolar, pois 97% dos jovens declaram que nunca abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola durante o resto do ano letivo. Dentre os que evadiram, a grande maioria (2,4% do total de jovens) o fez somente uma vez durante o Ensino Fundamental.

Descreveu-se, na seção que analisa a educação brasileira sob uma perspectiva sócio-histórica, a institucionalização do “Estado-Avaliador” na administração pública brasileira e especialmente na educação. Além de todo um conjunto de princípios e valores que norteiam as práticas pedagógicas e introduzem a cultura avaliativa nas escolas, observa-se que as constatações e os resultados do que vem a ser uma boa educação (ou educação de qualidade) ou uma boa escola (ou escola de qualidade) estão baseados nas provas respondidas pelos estudantes. Estes agentes já estavam sujeitos a diferentes tipos de avaliação, nas diversas disciplinas, antes mesmo da emergência do “Estado-Avaliador”, e agora participam de um conjunto ainda maior de avaliações, como as avaliações em larga escala em nível municipal, estadual ou nacional, que tem por exemplo a Prova Brasil.

Com o intuito de analisar a dimensão decorrente dos resultados de provas e avaliações no fenômeno do fracasso escolar e na trajetória dos jovens catarinenses, construíram-se os Gráficos 10 e 11 para ilustrar a distribuição do desempenho destes jovens na Prova Brasil, segundo os níveis de proficiência<sup>68</sup>. A escala de proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental se estende de 200 a 400 pontos em oito diferentes níveis de proficiência enquanto que a escala de Matemática compreende pontuações que variam de 200 a 425 pontos, classificados em nove níveis de proficiência.

A primeira constatação é que a distribuição do desempenho dos jovens nos níveis de proficiência da escala de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil 2013 é irregular. O desempenho da maioria dos estudantes concentra-se na primeira metade das escalas. Na escala de proficiência de Matemática, por exemplo, o Nível 1 indica que o estudante apenas reconhece “o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal” e interpreta “dados apresentados em tabela e gráfico de colunas” (INEP, 2016f). Porém, mais surpreendente é que a soma dos percentuais de ambos os Gráficos 10 e 11 é menor do que 100%. O somatório dos percentuais dispostos no Gráfico 10 é 81,2% e no Gráfico 11 é 85,5%. Isso significa que o desempenho de alguns jovens corresponde a uma pontuação que está fora (acima ou abaixo) das delimitações das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil 2013.

---

<sup>68</sup> Ambas as escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil 2013 estão expostas no Anexo 4.

Como se poderia supor pela distribuição dos desempenhos nos Gráficos 10 e 11, os desempenhos que estão fora das escalas de proficiência encontram-se abaixo do Nível 1 em cada uma das disciplinas. No caso de Língua Portuguesa, quase 19% dos jovens possuem desempenho inferior a 200 pontos, ou seja, não são capazes de “reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião” e nem de “inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens” (INEP, 2016f). Com relação à Matemática, 14,6% dos jovens não conseguiram atingir 200 pontos na Prova Brasil, mostrando dificuldade para lidar com os aspectos mais elementares da disciplina.

Gráfico 10. Distribuição do desempenho dos jovens catarinenses na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil 2013, segundo níveis de proficiência (em %)

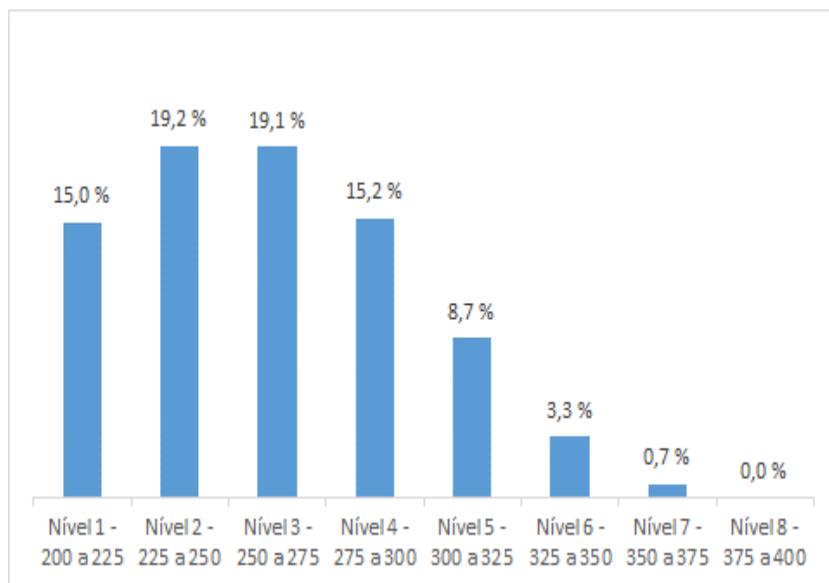
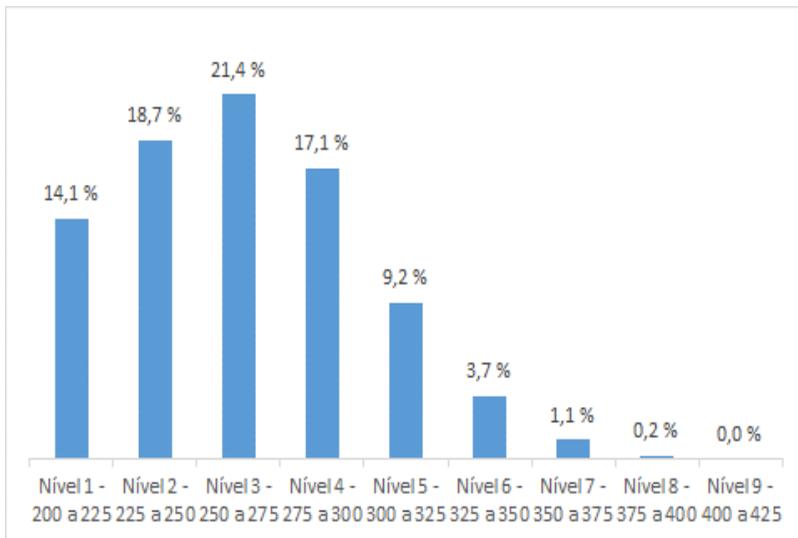


Gráfico 11. Distribuição do desempenho dos jovens catarinenses na avaliação de Matemática da Prova Brasil 2013, segundo níveis de proficiência (em %)



Os dados mostram indicações concretas de situações de fracasso escolar entre os jovens catarinenses, que podem ou não estar relacionadas às perspectivas futuras destes indivíduos. Quanto a esta questão, o estudo de Leccardi (2005) mostra que os jovens contemporâneos lidam de maneira diferente com o tempo: projetos de futuro são tratados dentro de um futuro próximo e não com uma perspectiva de longo prazo. A análise das respostas da última pergunta do questionário contextual da Prova Brasil aplicada ao 9º ano mostra que 89% dos jovens pretendem continuar estudando após a conclusão do Ensino Fundamental. Entretanto, a maioria deles (63%) declara que quer conciliar escola e trabalho. Somente 26% desejam continuar apenas estudando. Muitos (9%) ainda não têm planos concretos para o futuro, que neste caso não é tão distante, pois o próximo ano letivo iniciaria dois meses após a aplicação da Prova Brasil. E, espantosamente, 2% pretendem apenas trabalhar.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) “a ação de estudar é um meio a serviço de um fim que lhe é exterior; (...) a ação presente somente tem sentido em relação a um futuro que se apresenta e prepara somente preparando para sua própria negação” (p. 78). As ideias apresentadas anteriormente sobre a função reprodutora do arbitrário cultural desempenhada pela escola descartam a possibilidade de

conceber a escola como instituição que contribui para a mobilidade social. Bourdieu é pessimista com relação às dinâmicas de poder no espaço social e à supremacia da dominação. Entretanto, a sua própria biografia é um exemplo de que as estruturas sociais não são estáticas e que os *habitus* são dinâmicos e maleáveis.

Anualmente, há um *gap* entre o número de concluintes do Ensino Fundamental em um dado ano e o número de matrículas no Ensino Médio no ano seguinte. Em 2013, conforme analisado anteriormente, havia 119.300 matrículas no 9º ano do Ensino Fundamental regular em Santa Catarina. Segundo o INEP (2016d, 2016i), houve 87% de aprovação entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina, 11% de reprovação e 2% de abandono escolar. Com esta informação, estima-se que o número de concluintes do Ensino Fundamental em 2013 estaria próximo de 103.791 estudantes. Em uma trajetória escolar normal, esperar-se-ia que todos estes estudantes se matriculassem no Ensino Médio em 2014. O número de matrículas no 1º ano do Ensino Médio regular em 2014 de fato é superior: 126.660 estudantes (INEP, 2016i). Porém, dentre os 117.333 estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio em 2013, 21,5% reprovaram e 10,2% abandonaram a escola (INEP, 2016d; 2016i), ou seja, mais de 37.000 jovens tiveram de refazer esta etapa em 2014 ou em outro momento. Em 2014, havia 19,1% de distorção idade-série no 1º ano do Ensino Médio regular (INEP, 2016d). Embora não haja uma forma precisa de verificar qual o número de jovens concluintes do Ensino Fundamental em 2013 que efetivamente cursaram o 1º ano do Ensino Médio em 2014, os indicadores e números apresentados acima confirmam o *gap* na transição Ensino Fundamental-Ensino Médio entre 2013 e 2014.

#### *4.11 Síntese do perfil e da trajetória dos jovens catarinenses*

Apresenta-se, abaixo, uma tabela que sintetiza o perfil e a trajetória dos 88.694 jovens catarinenses analisados nesta pesquisa.

Tabela 17. Síntese do perfil e da trajetória dos jovens catarinenses em 2013

Identificação	51% homens   49% mulheres		
	59% brancos   22% pardos   5% pretos   2% amarelos   1% indígenas		
	14 anos (62%)   15 anos (22%)		
Composição do capital econômico da família	Duas TVs (38%)		
	Um aparelho de rádio (54%)		
	Um videocassete ou DVD player (63%)		
	Uma geladeira (82%), das quais 73% são geladeiras duplex (com freezer)		
	Uma máquina de lavar roupa (79%)		
	Um carro (56%)		
	Um computador (48%)		
Um banheiro (63%)			
Três quartos de dormir (52%)			
Estrutura familiar	35% moram com três pessoas   34% mora com quatro pessoas ou mais		
	91% moram com a mãe		
	69% moram com o pai		
Capital cultural da família - escolaridade	<u>Mãe</u>	<u>Pai</u>	Escolaridade inferior ao 5º ano do Ensino Fundamental Conclusão do 5º ano, mas não do 9º ano do Ensino Fundamental Conclusão do Ensino Fundamental, mas não do Ensino Médio Conclusão do Ensino Médio, mas não da faculdade Escolaridade de nível superior completa
	18%	19%	
	26%	24%	
	19%	21%	
	27%	26%	
11%	9%		
97% das mães e 95% dos pais sabem ler e escrever			
88% das mães e 75% dos pais têm hábito de leitura			
Capital cultural da família –	99% dos pais incentivam os estudos		
	98% dos pais incentivam a não faltar às aulas		

acompanhamento das atividades escolares	<p>95% dos pais incentivam a fazer os deveres de casa</p> <p>88% dos pais incentivam a leitura</p> <p>72% dos pais conversam sobre o que acontece na escola</p> <p>45% dos pais vão à reunião de pais <u>de vez em quando</u></p>
Capital cultural dos jovens	<p>Leem <u>de vez em quando</u>:</p> <p>Jornais (51%)</p> <p>Livros em geral (53%)</p> <p>Livros de literatura (47%)</p> <p>Revistas em geral (50%)</p> <p>Revistas em quadrinhos (43%)</p> <p>Revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV (35%)</p> <p>Leem <u>sempre ou quase sempre</u>:</p> <p>Notícias na internet (51%)</p> <p>Frequentam <u>de vez em quando</u>:</p> <p>Biblioteca (54%)</p> <p>Cinema (50%)</p> <p>Festas na vizinhança ou comunidade (47%)</p> <p>Frequentam <u>nunca ou quase nunca</u>:</p> <p>Espetáculo ou exposição (teatro, museu, música, dança) (48%)</p>
Uso do tempo dos jovens	<p>Mais de três horas diárias (em dia de aula) assistindo à TV, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos (42%)</p> <p>Menos de uma hora diária (35%) ou de uma a duas horas diárias (33%) fazendo trabalhos domésticos (em dia de aula)</p> <p>21% trabalham fora de casa (recebendo ou não salário)</p>
Atitude perante os estudos	<p>67% gostam de estudar Língua Portuguesa</p> <p>63% gostam de estudar Matemática</p> <p>52% fazem o dever de casa de Língua Portuguesa <u>sempre ou quase sempre</u></p> <p>54% fazem o dever de casa de Matemática <u>sempre ou quase sempre</u></p>

	51% utilizam a biblioteca ou sala de leitura da escola <u>de vez em quando</u>
Atitude dos professores	78% corrigem o dever de casa de Língua Portuguesa <u>sempre ou quase sempre</u> 85% corrigem o dever de casa de Matemática <u>sempre ou quase sempre</u>
Trajectoria escolar	41% iniciaram a educação formal na pré-escola (4 a 5 anos de idade) 94% estudaram somente em escola pública a partir do 5º ano do Ensino Fundamental 26% já reprovaram 3% já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram sem estudar durante o resto do ano 89% pretendem continuar estudando após concluírem o 9º ano do Ensino Fundamental, porém 63% querem conciliar os estudos com trabalho

## 5. O QUE MUDA DA INFÂNCIA À JUVENTUDE? PERSPECTIVAS DE UMA ANÁLISE LONGITUDINAL

Conforme descrito anteriormente, os agentes ocupam posições relativas nos campos em que se situam, que variam segundo o tipo e volume de capital que possuem. As movimentações ou trajetórias dos agentes no espaço social, atravessando diferentes campos, com permanências distintas em cada um deles, orientam-se segundo os interesses que mobilizaram estes agentes, que são consistentes com os seus *habitus*, e transformam a estrutura e o volume de capital dos agentes (BRANDÃO, 2010). Em outras palavras, a estrutura de capital é decorrente das experiências dos agentes em suas interações nos diversos campos pelos quais passaram.

Segue-se a premissa de Bourdieu de que no social tudo é relacional. Assim, entende-se que para compreender os jovens catarinenses, que são o objeto desta pesquisa, é preciso enquadrá-los de modo a permitir a apreensão da sua posição relativa no conjunto de objetos semelhantes (as crianças catarinenses, neste caso). Deste modo, esta pesquisa adotou uma perspectiva longitudinal para analisar o perfil e a trajetória dos jovens catarinenses, utilizando os dados coletados nas edições de 2009 e 2013 da Prova Brasil.

Tendo em mente que os campos (escolar, cultural, econômico, religioso, político etc.) são espaços dinâmicos e que os *habitus* alteram-se em consequência dos “lances” e “jogadas” realizadas no espaço social, ou seja, decorrentes da mobilização de diferentes capitais pelos agentes, buscou-se verificar o que muda na vida dos jovens do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Há aquisição de capital nesta trajetória? Os diferentes tipos de capital são valorizados nos dois momentos distintos segundo os mesmos parâmetros? Pode-se considerar que a transição do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, da essência social “criança” para essência social “jovem”, traduz-se em uma passagem de um campo (ou subcampo) para outro, com consequente alteração do *habitus* destes indivíduos?

Apresentam-se, a seguir, as principais semelhanças e diferenças no perfil e na trajetória dos jovens catarinenses ao longo do tempo. A análise longitudinal inicia-se com enfoque no perfil dos agentes. Na sequência, analisam-se as mudanças na trajetória no destes indivíduos.

### *5.1 O perfil dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal*

Esta pesquisa investigou a mesma população em dois momentos distintos: quando os indivíduos cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental e quando frequentaram o 9º ano do Ensino Fundamental. Analisou-se o perfil dos jovens catarinenses de 14-15 anos na seção anterior. Acrescenta-se, agora, à análise, os dados referentes ao momento em que estes mesmos indivíduos tinham em torno de 10-11 anos de idade, conferindo-lhe um caráter longitudinal.

Antes de apresentar os resultados, convém elencar algumas ressalvas. Os questionários contextuais da Prova Brasil de 2009 e de 2013 utilizados nesta pesquisa e com base nos quais foi elaborada a análise longitudinal não são idênticos, embora a maioria das questões sejam semelhantes (com padrão de respostas parecido ou não). A coleta de dados difere não apenas por tratarem-se de edições distintas da Prova Brasil, mas também porque o questionário de 2009 foi aplicado a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e o questionário de 2013, aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Infelizmente todo o grupo de questões que se denominou “capital cultural dos jovens” diverge consistentemente nos questionários, o que impossibilita a perspectiva longitudinal para esta categoria de análise.

Como a população é a mesma, há semelhanças no seu perfil de 2009 a 2013, conforme demonstrado na Tabela 18<sup>69</sup>. Estas similaridades não se referem somente a gênero, raça, cor ou etnia, e idade, mas os estudantes também demonstram coerência nas suas respostas acerca do tipo de escola (pública ou privada) frequentada. Com relação ao início da vida escolar, em particular, há variações de cinco pontos percentuais com relação às respostas dos estudantes nos dois momentos distintos: um maior percentual de estudantes declara em 2013 que iniciou a educação formal na pré-escola ou antes, comparativamente a 2009, com consequente redução de 5% entre aqueles que afirmam que começaram a vida escolar após o primeiro ano. O padrão de respostas distinto entre os questionários contextuais da Prova Brasil de 2009 e 2013, com

---

<sup>69</sup> Curiosamente, as declarações dos estudantes a respeito de reprovação e abandono escolar também são bastante semelhantes ao longo do tempo, mas omitiu-se esta informação da Tabela 18 porque esta seção trata apenas da análise longitudinal do perfil dos jovens catarinenses. As questões relacionadas ao rendimento escolar (reprovação e abandono escolar) serão tratadas mais adiante, quando se analisa longitudinalmente a trajetória escolar dos jovens catarinenses.

especificação de idades para cada uma das alternativas na versão de 2013, pode ter motivado respostas diferentes entre os jovens no 9º ano. As divergências nas respostas sobre o início da vida escolar também podem estar relacionadas à adaptação das instituições educacionais ao Ensino Fundamental de nove anos de duração, que foi tardia em alguns casos, bem como se referir às diferentes denominações das etapas e anos escolares utilizadas em diferentes tempos e espaços.

Tabela 18. Semelhanças no perfil dos indivíduos analisados, de 2009 a 2013

		Percentuais de respostas	
		2009 - 5º ano	2013 - 9º ano
<b>Gênero</b>	Masculino	51,6 %	50,5 %
	Feminino	48,4 %	49,5 %
<b>Cor e raça</b>	Branca	61,1 %	58,7 %
	Parda	26,7 %	22,1 %
	Preta	7,7 %	5,4 %
	Amarela	2,1 %	2,0 %
	Indígena	2,5 %	1,2 %
	Sem declaração	-	10,7 %
<b>Ano de nascimento (idade)</b>	2001 ou depois	0,1 %	0,2 %
	2000	10,4 %	8,2 %
	1999	61,1 %	61,6 %
	1998	17,7 %	21,9 %
	1997	6,8 %	5,9 %
	1996	2,5 %	1,7 %
	1995	1,0 %	0,4 %
	1994 ou antes	0,4 %	0,2 %
<b>Tipo de escola</b>	Somente pública	92,70 %	94,40 %
	Privada e pública	7,30 %	5,60 %
<b>Início da vida escolar</b>	Creche, maternal ou jardim de infância	40,0 %	37,7 %
	Pré-escola	34,3 %	41,1 %
	1º ano	19,1 %	19,1 %
	Depois do 1º ano	6,6 %	2,1 %

Em algumas outras questões há variação substancial na comparação das respostas entre os dois períodos distintos, como no caso das questões acerca do dever de casa. Quando estavam no 5º ano, em torno de 15% dos estudantes afirmaram fazer o dever de casa sempre ou quase sempre. No 9º ano, este percentual de resposta sobe para aproximadamente 53%, contrariando o senso comum. Como esta pesquisa analisa diferentes “essências sociais” – crianças e jovens – e busca justamente compreender semelhanças e diferenças nos perfis e trajetórias desses indivíduos, há que se levar em conta que a forma de interpretação das questões do questionário contextual que acompanha a Prova Brasil e o tipo de atitude perante os estudos pode diferenciar não somente em nível individual, mas também de acordo com a idade e com o nível de escolaridade dos participantes. Crianças tendem a ser mais sinceras e mais ingênuas do que adultos, mas será que há alterações significativas nestes quesitos dos 10-11 anos aos 14-15 anos? No Brasil, em geral, as turmas de 5º ano contam com um professor que cobre diferentes conteúdos e passa a maior parte do ano escolar com os estudantes, enquanto que no 9º ano há diferentes professores para as diversas disciplinas escolares, enfraquecendo o vínculo e possibilitando diferentes condições de aprendizagem, rotina e vivência escolar para os estudantes. Ademais, as cobranças e o nível exigido de disciplina tanto da escola como da sociedade em geral sobre estas duas “essências sociais” também pode divergir, o que refletirá até mesmo na forma como os estudantes respondem ao questionário.

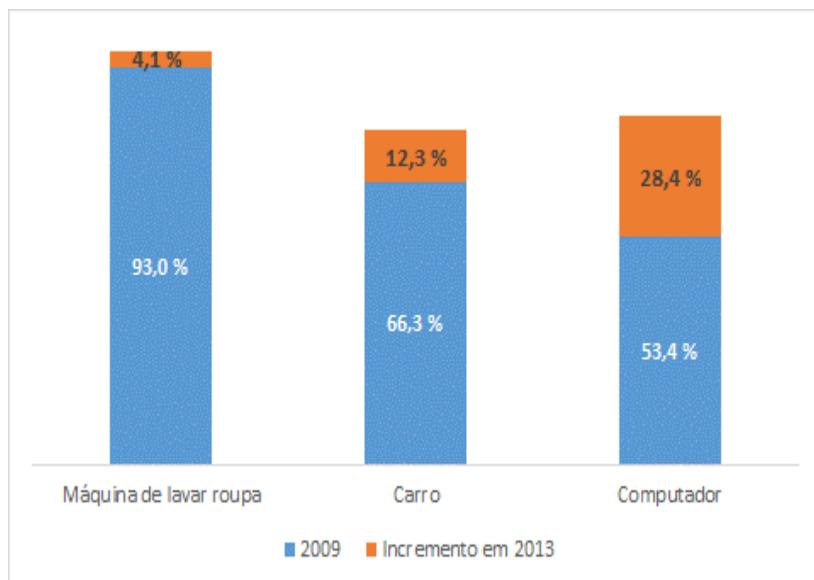
Estas e muitas outras questões poderiam ser enumeradas para verificar a relevância tanto de respostas semelhantes como de respostas diferentes nos questionários respondidos no 5º ano e no 9º ano, mas ateu-se à metodologia deste trabalho (ver capítulo 3) para esta análise longitudinal. Não se pretendeu prescrever relações causais, mas predominantemente elaborar uma discussão a respeito da trajetória dos jovens catarinenses. Metaforicamente, colocou-se lenha no fogo e adicionaram-se alguns ingredientes à panela, mas o cozido será ao gosto de cada um.

A seguir, foram analisadas algumas das diferenças entre as respostas emitidas quando a população deste estudo tinha o status de “criança” para quando estes indivíduos passaram a ser instituídos “jovens”.

### 5.1.1 Capital econômico

De modo geral, o capital econômico da população analisada apresentou variação ascendente de 2009 para 2013. A proporção de domicílios com mais de uma televisão e mais de uma geladeira, por exemplo, cresceu em 14% e 6%, respectivamente, com destaque para o aumento de 15% no percentual de domicílios que passaram a ter a chamada geladeira duplex. Além disso, houve um redimensionamento dos cômodos dos domicílios onde os estudantes vivem: o percentual de domicílios com três ou mais quartos cresceu em 8% e embora a grande maioria dos domicílios ainda tenha apenas um banheiro em 2013, este percentual foi reduzido em 9% quando comparado com 2009, tendo aumentado em 11% em 2013 a parcela de domicílios que possui dois ou mais banheiros. Muitas famílias passaram a registrar a posse de bens que não constavam em seus domicílios em 2013, como máquina de lavar roupa, carro e computador (Gráfico 12).

Gráfico 12. Percentual de moradias que detém a posse de máquina de lavar roupa, carro e computador, com destaque para o incremento na posse destes bens em 2013 (em %)



Considerando que houve variações macroeconômicas (no poder de compra, taxas de juros e câmbio, por exemplo) e específicas dos setores de bens de consumo (preço, acesso à crédito, concorrência, ampliação da disponibilidade de produtos etc.) entre os dois períodos analisados, não se pode simplesmente afirmar que houve uma melhoria no capital econômico da população estudada. O percentual de famílias brasileiras endividadas chegou a 53,8% em dezembro de 2013, segundo a Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo<sup>70</sup>.

Em todo caso, esta pesquisa não considera muito relevante a agregação ou configuração do capital econômico através da posse de bens. O objetivo da pesquisa, bem como a sua hipótese e as questões norteadoras também não se concentram nesta categoria de análise. Portanto, independentemente das variações identificadas nesta seção, entende-se que a sociedade brasileira permanece social e economicamente desigual e que essa desigualdade se faz presente na escola pública.

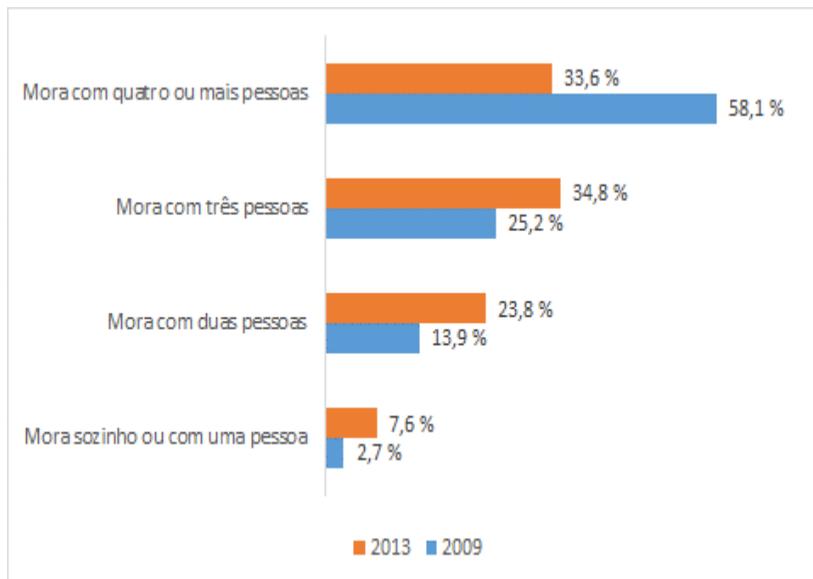
### 5.1.2 Estrutura familiar

Há uma modificação na estrutura familiar dos estudantes de 2009 a 2013, conforme mostra o Gráfico 13. Houve um aumento do percentual de domicílios onde vive um número menor de pessoas e redução significativa de domicílios onde coabitam o estudante e um número maior de pessoas (quatro ou mais pessoas).

---

<sup>70</sup> Disponível em <http://cnc.org.br/central-do-conhecimento/pesquisas/economia/pesquisa-nacional-de-endividamento-e-inadimplencia-do-18>. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

Gráfico 13. Quantidade de pessoas que moram com o estudante em 2009 e em 2013 (em %)



O percentual de estudantes que moram com a mãe e com o pai diminuiu de 2009 para 2013, um decréscimo de 2% no caso da mãe e de 4% com relação ao pai. Ao mesmo tempo, aumentou em 1% o percentual de jovens que moram com outra mulher ou outro homem por eles responsável e também aumentou a parcela de jovens que não mora com a mãe, o pai ou responsáveis. O afastamento maior do pai já estava destacado em 2009, porém o percentual de estudantes que não vivem com o pai ou com um outro responsável do sexo masculino aumentou em 3% em 2013.

### 5.1.3 Capital cultural da família: escolaridade

A análise longitudinal indica alterações em direções opostas com relação à escolaridade das mães e pais dos estudantes, conforme mostram os Gráficos 14 e 15. Houve aumento de 9% no percentual das mães que não concluíram o 5º ano do Ensino Fundamental, e de 11% no caso dos pais. Simultaneamente, o percentual das mães que concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio aumentou em 4% e 17%,

respectivamente. A parcela de pais que concluíram estes dois níveis educacionais também teve incremento, da ordem de 8% e 18%, respectivamente.

Gráfico 14. Distribuição da escolaridade da mãe, segundo a percepção dos estudantes em 2009 e em 2013 (em %)

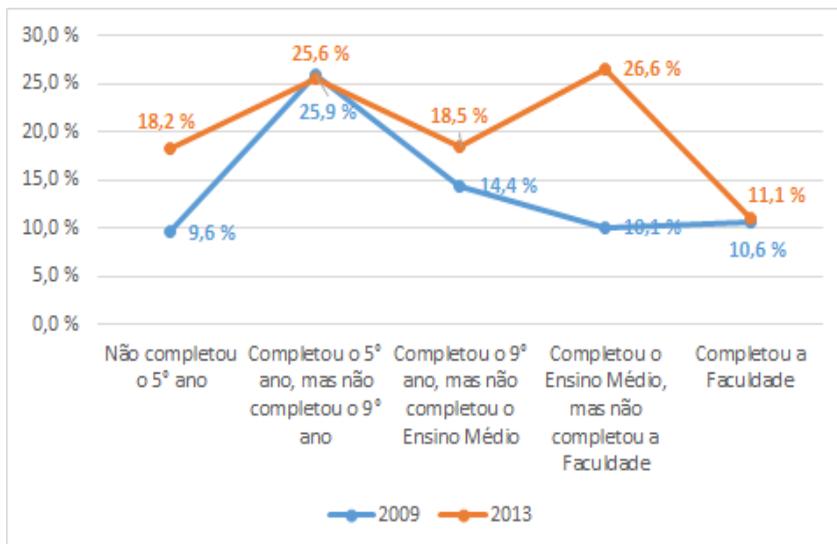
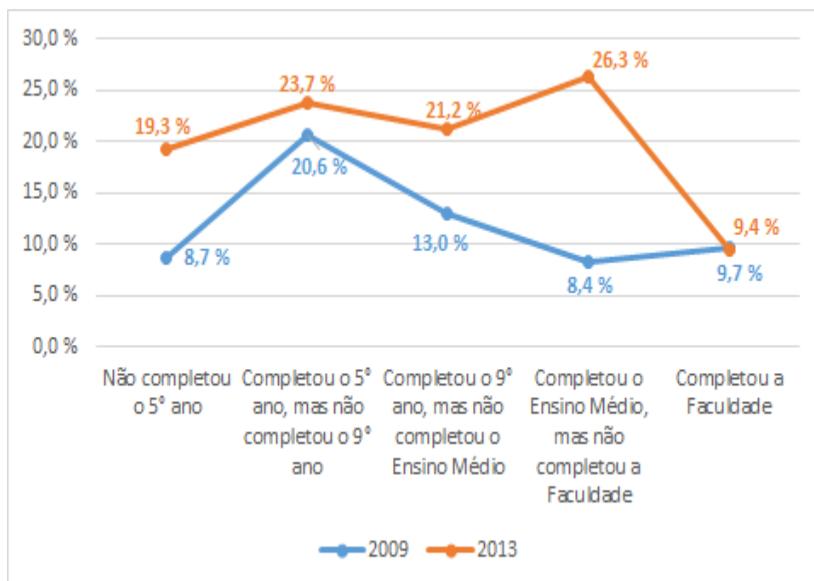


Gráfico 15. Distribuição da escolaridade do pai, segundo a percepção dos estudantes em 2009 e em 2013 (em %)



Independentemente das motivações e justificativas para tais variações na escolaridade dos pais, é provável que com o passar dos anos, os jovens detenham maior conhecimento acerca da escolaridade dos seus próprios pais, pois dentre as respostas registradas no 5º ano havia um alto percentual de respostas “não sei” – 29,4% quanto à escolaridade da mãe e 39,5% quanto à escolaridade do pai – e de “missing” (questões não-respondidas ou anuladas) – 9,7% na questão sobre a escolaridade da mãe e 7,7%, no caso do pai. Estas respostas totalizam incertezas da ordem de 39% a respeito da escolaridade materna e 47% em relação à escolaridade paterna. Conforme apresentado anteriormente, os percentuais de não-resposta e questões anuladas referentes à escolaridade dos pais também é alto no 9º ano (16% para a mãe e 26% para o pai), porém o grau de incerteza tem uma redução de aproximadamente 50% tanto no caso da escolaridade da mãe como do pai.

O grau de “missing” permanece alto nas questões a respeito da percepção dos estudantes do 5º ano acerca da aptidão de leitura e escrita de seus pais (9,9% na questão referente à mãe e 17,5% na questão

referente ao pai), diferentemente do encontrado nas respostas dos estudantes do 9º ano. Entretanto, o percentual de respostas válidas dos estudantes não muda no período analisado: em torno de 96% dos estudantes declaram que suas mães sabem ler e escrever, e aproximadamente 95%, afirmam que seus pais leem e escrevem.

O mesmo percentual de estudantes (em torno de 89%) reporta que vê a mãe lendo em 2009 e em 2013, embora haja um alto índice de “missing” (10,4%) entre os estudantes no 5º ano. Porém, uma menor parcela de estudantes relata em 2013 que vê o pai lendo (diminuição de 6%, quando comparado a 2009). Tanto em 2009 como em 2013, há alta incidência de não-resposta (6,6% e 4,8%, respectivamente) para esta questão. A diminuição na percepção dos estudantes acerca dos hábitos de leitura dos pais pode estar relacionada à constatação de que um percentual menor de jovens vive com o pai em 2013.

Curiosamente, uma questão que não difere de 2009 a 2013 é o percentual de mães e pais que concluíram o Ensino Superior: somente em torno de 10% nos dois períodos.

#### 5.1.4 Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares

A participação dos pais nas atividades escolares diminui ao longo dos anos de escolarização de seus filhos. De 2009 a 2013, há um decréscimo de 9% no percentual de pais que participa sempre ou quase sempre das reuniões de pais na escola e um aumento de 4% daqueles que nunca ou quase nunca participam de tais reuniões. Apesar dos dados de 2013 apresentarem aumentos sutis, quando comparados com os dados de 2009, nos percentuais de pais que incentivam os filhos a estudar e a ir para a escola e não faltar às aulas, os incentivos dos pais com relação aos estudos tendem a diminuir com o passar do tempo. Há diminuição de 2% no percentual de pais que incentivam os filhos a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola, e redução de 7% no percentual de pais que incentivam os filhos a ler, comparando-se as respostas coletadas no 5º ano com as reportadas no 9º ano.

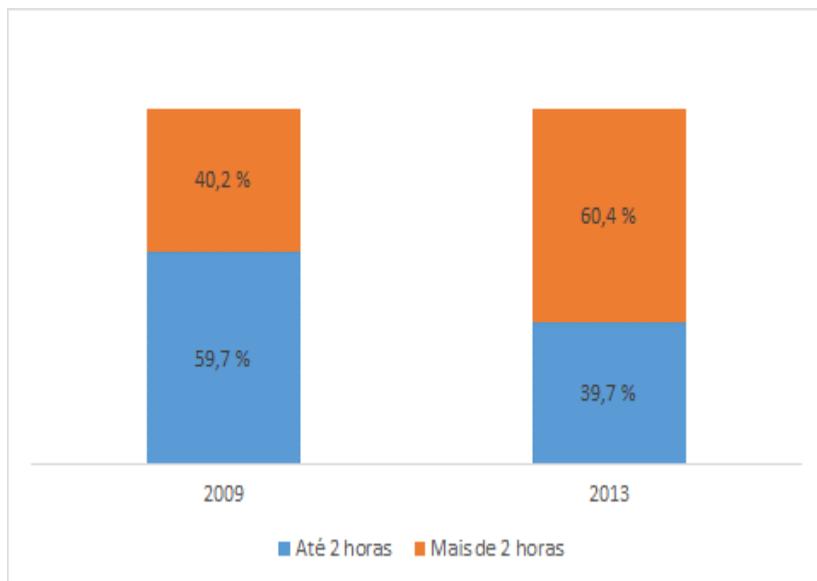
Entretanto, a maior variação refere-se ao menor percentual de pais que conversam com seus filhos a respeito do que acontece na escola. Quando estavam no 5º ano, somente 16% dos estudantes apontaram que seus pais não conversavam com eles sobre a escola. No 9º ano, 28% dos estudantes notam a ausência deste tipo de conversa com os pais.

Em todos estes casos, convém ressaltar que há um misto de expectativa e responsabilização dos pais acerca do seu interesse pelas atividades escolares dos filhos, porém a falta de interesse pode estar associada a motivações próprias dos estudantes, sejam relacionadas a busca de maior autonomia e independência, ou mesmo por rebeldia.

### 5.1.5 Uso do tempo dos jovens

No 9º ano, os estudantes passam mais tempo assistindo à televisão, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos do que quando estavam no 5º ano (Gráfico 16). Há uma inversão na quantidade de horas dispendidas nestas atividades no cotidiano dos estudantes de 2009 a 2013. Quarenta por cento dos estudantes de 10-11 anos gastava uma hora ou menos em tais atividades, enquanto que mais de 42% dos jovens de 14-15 anos passam mais de três horas assistindo à TV, navegando na internet ou jogando videogames.

Gráfico 16. Quantidade de tempo que a população analisada passou assistindo à televisão, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos em 2009 e em 2013 (em %)



Além de inferências com relação à idade, diferenças na “essência social” e, portanto, diferentes níveis de autonomia, comprometimento e exigências por parte da família e da escola, é preciso considerar que houve novas tendências tecnológicas e socioculturais podem interferir nesta questão como, por exemplo, diversificação e facilidade de acesso à tecnologia e às redes sociais. Como mencionado anteriormente, não se pretende traçar relações causais, pois diversas outras tendências também podem ter influenciado esta alteração de comportamento da população estudada, como mudanças nos valores da sociedade, assim como questões ligadas ao microuniverso da escola e da família.

O percentual de estudantes que passa mais tempo fazendo trabalhos domésticos também aumentou com a idade. Em 2013, é 16% maior a proporção de estudantes que declaram que gastam mais de uma hora por dia com estas tarefas. Mesmo assim, a grande maioria dos estudantes (82% em 2009 e 81% em 2013) continua não usando mais de duas horas diárias em trabalhos domésticos.

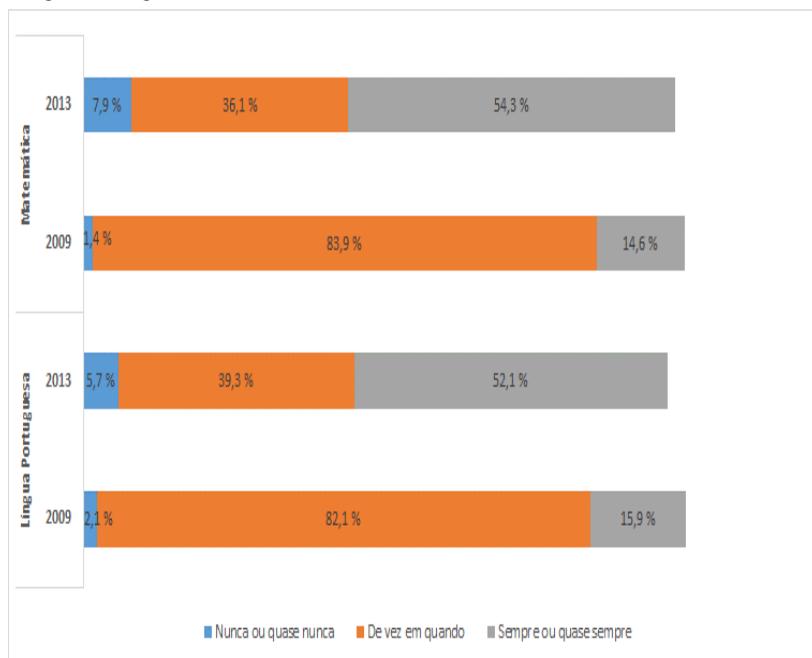
Com relação ao trabalho fora de casa, o percentual bastante alto de 11% de estudantes que trabalhavam em 2009 sobe para 21% em 2013. A parcela de jovens trabalhadores quase dobra neste período e atinge um quinto dos catarinenses com 14-15 anos de idade.

#### 5.1.6 Atitude dos jovens perante os estudos

Anteriormente foram expostas algumas das diferenças entre o 5º e o 9º anos numa perspectiva pedagógica-educacional, como o diferente número de professores e disciplinas, por exemplo. Na medida em que se alteram as rotinas escolares, também muda a atitude dos estudantes perante os estudos à medida em que eles avançam nos níveis de escolarização.

Os estudantes alteram seus padrões de resposta com relação ao dever de casa de 2009 a 2013, independentemente de as tarefas serem de Língua Portuguesa ou Matemática, como se pode observar no Gráfico 17. Quando estavam cursando o 5º ano, a maioria afirmava que fazia os deveres de casa somente “de vez em quando”. No 9º ano, ao contrário, a maioria destes mesmos estudantes declara que fazem os deveres de casa “sempre ou quase sempre”.

Gráfico 17. Frequência com que os estudantes fazem os deveres de casa de Língua Portuguesa e de Matemática em 2009 e em 2013 (em %)



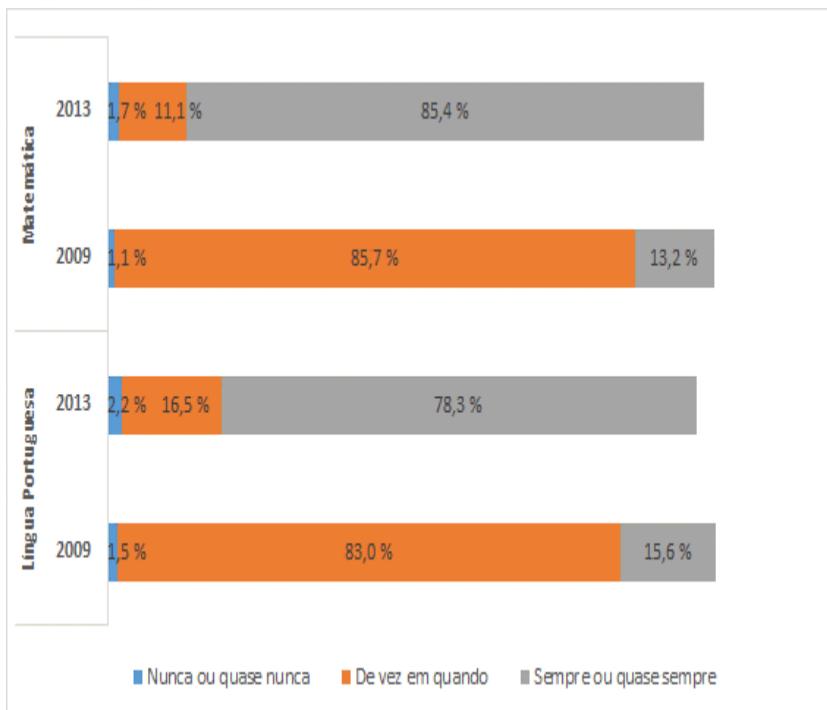
Esta diferença pode resultar de diferentes exigências dos professores, da escola e da família nos diferentes momentos da vida escolar analisados, de distintas percepções morais tanto das questões como das respostas, mas também indicar que o comprometimento com a escola muda ao longo dos anos. É interessante notar que mais do que duplica o percentual de estudantes que declaram em 2013 que nunca fazem os deveres de casa.

### 5.1.7 Atitude dos professores

Curiosamente, as atitudes dos professores na correção dos deveres de casa, segundo a percepção dos estudantes no 5º ano e no 9º ano segue a mesma tendência demonstrada nas atitudes dos próprios estudantes com relação à realização dos deveres de casa (Gráfico 18). Entretanto, o percentual de estudantes do 9º ano que declaram que os professores corrigem os deveres de casa, tanto de Língua Portuguesa

como de Matemática, “sempre ou quase sempre” é ainda maior do que no Gráfico 17. Além disso, o percentual de estudantes que consideram que os professores “nunca ou quase nunca” corrigem as tarefas é baixo e mantém-se inalterado ao longo do tempo.

Gráfico 18. Frequência com que os professores corrigem os deveres de casa de Língua Portuguesa e de Matemática em 2009 e em 2013 (em %)



Qual seria o catalisador de atitudes neste caso: a frequência de correção de tarefas pelos professores motiva (ou desmotiva) os estudantes na realização dos deveres de casa, ou o comprometimento (ou falta de comprometimento) dos estudantes, seja ele próprio dos estudantes ou orientado pela rotina escolar, com relação às tarefas, estimula as correções por parte dos professores? Ou nenhuma dessas opções?

É importante notar que a formação dos professores que atuam no 5º ano é diferente daqueles que lecionam no 9º ano. Os primeiros são pedagogos enquanto aqueles que trabalham com os estudantes do 9º ano

têm formação em cursos superiores distintos (Matemática, Ciências Biológicas, Letras, entre outros).

#### 5.1.8 Síntese do perfil dos jovens catarinenses segundo a análise longitudinal: o que mudou de 2009 a 2013?

Apresenta-se uma tabela (Tabela 19) que sumariza a variação no perfil dos jovens catarinenses de 2009, quando eles frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental, tinham em torno de 10 a 11 anos de idade e ainda possuíam status de “crianças” perante a escola, a família e a sociedade, a 2013, ano em que estes mesmos indivíduos com, em média, 14 a 15 anos, cursaram o 9º ano e passaram por uma série de mudanças (ritos) que os tornaram “jovens” em essência. Esta tabela apresenta a variação do percentual de respostas nos itens indicados, com setas ascendentes indicando que houve uma variação positiva (maior) no referido item e setas descendentes mostrando que houve uma variação negativa (menor) no item em questão. A posição das setas e sua cor não visam prescrever quaisquer informações normativas a respeito de tais variações. A tabela tem caráter informativo e as setas servem meramente para ilustrar tais informações.

Tabela 19. Variações identificadas na análise longitudinal dos dados dos questionários contextuais da Prova Brasil, aplicados ao 5º ano do Ensino Fundamental em 2009 e aplicados ao 9º ano em 2013

Capital econômico	
Número de pessoas que moram com o jovem	
Percentual de jovens que moram com os pais	
Escolaridade dos pais	
Participação dos pais nas reuniões da escola	
Incentivo dos pais a estudar e não faltar às aulas	
Incentivo dos pais a fazer o dever de casa e a ler	
Percentual de pais que conversam com os filhos sobre a escola	
Tempo gasto pelos jovens com TV, internet e jogos eletrônicos	
Tempo gasto pelos jovens com trabalhos domésticos	
Percentual de jovens que trabalham fora	
Frequência com que os jovens fazem os deveres de casa	
Frequência com que os professores corrigem os deveres de casa	

As informações dispostas na Tabela 19 geram dúvidas, curiosidades e questionamentos. Assim, foram selecionadas algumas destas questões para uma investigação mais aprofundada. Porém, antes de se partir para o aprofundamento do acima exposto, há outras variáveis importantes a serem analisadas. Além das mudanças na vida dos jovens sumarizadas na Tabela 19, sejam elas reais ou baseadas na percepção dos jovens, há outras variações comumente circunstanciadas à trajetória escolar que merecem atenção especial, pois suas consequências podem se manifestar por toda a vida dos jovens. Deste modo, estas variáveis são apresentadas com mais detalhe a seguir.

## 5.2 A trajetória escolar dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal

A análise histórica do IDEB, apresentada na Tabela 4 no capítulo 2, sinaliza que o índice obtido junto aos estudantes dos Anos Iniciais é superior àquele observado na avaliação dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil. O IDEB dos estudantes catarinenses é melhor do que a média nacional, mas o índice também difere bastante entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental em Santa Catarina, como mostra a Tabela 8, que se encontra naquele mesmo capítulo.

Como apresentado anteriormente, o IDEB é o resultado de um cálculo entre rendimento escolar (taxas de aprovação obtidas através do Censo Escolar anual) e as médias de desempenhos nas avaliações padronizadas e aplicadas bianualmente em larga escala pelo INEP (Prova Brasil, para o cálculo do IDEB de escolas e municípios, e ANEB, para o IDEB dos estados e nacional). Matematicamente, o IDEB é apresentado pelo INEP (2016h) da seguinte forma:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} P_{ji} \quad (1)$$

em que,

$$0 \leq N_j \leq 10$$

$$0 \leq P_j \leq 1$$

$$0 \leq \text{Ideb}_j \leq 10$$

sendo,

$j$  = unidade para a qual se calcula o IDEB (Brasil, unidade da federação, município, escola)

$i$  = ano da avaliação (ANEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos estudantes da unidade  $j$ , obtida no ano  $i$  da avaliação realizada ao final da etapa de ensino ( $5^\circ$  ano e  $9^\circ$  ano do Ensino Fundamental e  $3^\circ$  ano do Ensino Médio);

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos estudantes da unidade  $j$  no ano  $i$ .

Para entender a variação do índice entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, investigaram-se separadamente as

duas variáveis que compõem o cálculo do IDEB em perspectiva longitudinal: o rendimento e o desempenho escolar.

### 5.2.1 Rendimento escolar

No cálculo do IDEB, o rendimento ou fluxo escolar corresponde às taxas de aprovação de todos os estudantes de cada uma das etapas de ensino regularmente matriculados na unidade educacional em questão. Deste modo, o IDEB dos Anos Iniciais compreende a média das taxas de aprovação dos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental enquanto que o IDEB dos Anos Finais consiste na média das taxas de aprovação dos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental para um dado ano. Por se referir à média da aprovação entre os estudantes de cada ano escolar, o rendimento escolar é entendido como sendo o inverso do tempo médio de conclusão de um ano em cada uma das etapas de ensino.

As taxas de aprovação dos estudantes catarinenses dos Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental estão dispostas na Tabela 20. Algumas informações provenientes desta tabela são particularmente interessantes para a análise desenvolvida nesta tese. A primeira constatação é de que as taxas de aprovação dos Anos Iniciais são mais altas que as dos Anos Finais do Ensino Fundamental; e as taxas de aprovação do 5º ano também são superiores às do 9º ano. Segundo, as taxas de aprovação do 5º ano tendiam a ser maiores do que a média dos Anos Iniciais, mas houve uma queda nas taxas do 5º ano em 2009 e após a recuperação em 2011, uma queda ainda maior em 2013, predominantemente na rede estadual, que persiste até 2015. Uma terceira informação importante é que as taxas de aprovação do 9º ano também tendiam a ser maiores do que a média dos Anos Finais, porém isso se inverte na rede estadual em 2011 e decresce consideravelmente em 2013, quando todas as redes apresentaram uma queda nas taxas de aprovação, com recuperação em 2015.

Tabela 20. Taxas de aprovação dos estudantes nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Santa Catarina de 2005 a 2015 (em %)

Rede	2005		2007		2009		2011		2013		2015		
	1º ao 5º ano	5º ano											
<b>ANOS INICIAIS</b>	Total	90,3	92,8	93,3	94,1	95,2	94,9	96,6	97,1	96,3	94,4	96,5	95,2
	Pública	89,6	92,3	92,9	93,7	94,9	94,6	96,3	96,9	95,9	93,9	96,1	94,7
	Privada	99,0	99,2	98,8	99,2	99,0	98,9	98,9	98,9	99,2	98,9	99,3	99,2
	Estadual	88,9	91,5	92,9	93,2	95,8	94,9	97,4	98,7	95,2	91,2	95,4	92,0
	<b>6º ao 9º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>6º ao 9º ano</b>										
<b>ANOS FINAIS</b>	Total	86,0	91,3	87,1	92,2	86,8	92,2	92,4	92,9	87,6	87,0	89,3	93,4
	Pública	84,9	90,7	86,4	91,7	86,0	91,8	92,0	92,6	86,5	86,2	88,4	93,1
	Privada	97,2	96,8	96,9	96,7	96,8	96,3	96,8	96,1	96,4	95,9	97,1	96,2
	Estadual	84,0	89,9	85,1	90,8	84,6	90,7	93,4	91,4	83,8	81,6	86,3	91,6

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016g).

Parte das variações nas taxas de aprovação ao longo dos anos pode estar relacionada à adoção de políticas de progressão continuada ou aprovação automática em Santa Catarina. A LDBEN institucionalizou estas políticas em nível nacional ao declarar, em seu artigo 32, inciso 2º, que os estabelecimentos de ensino “que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). O regime de progressão continuada, entretanto, teve seu uso intensificado a partir de 2006, quando houve a alteração da duração do Ensino Fundamental, de oito para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Os municípios, estados e o Distrito Federal tiveram prazo até 2010 para adequarem o Ensino Fundamental à nova regulamentação (BRASIL, 2006).

Em Santa Catarina, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos teve início em 2007, quando passou a vigorar uma política popularmente conhecida como aprovação automática na rede estadual (SILVA, 2014). A aprovação dos estudantes foi facilitada por meio do Parecer n. 177/2006 da Comissão de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação (CEE-SC), que desencadeou uma resolução orientando a aplicação de pontos extras aos cálculos das médias das notas dos estudantes, recuperação paralela de estudos, progressão parcial (com regime de dependência), aceleração de estudos quando se constatar defasagem na relação idade-série do estudante, avanço nos cursos e séries, classificação e reclassificação de estudantes permitindo a matrícula na série adequada de acordo com a relação idade-série (CEE-SC, 2008). Tais procedimentos foram reforçados em regulamentações posteriores do CEE-SC (CEE-SC, 2013, 2015, 2016), recomendando a progressão continuada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a progressão parcial nos Anos Finais.

A variação nas taxas de aprovação entre 2011 e 2013, disposta na Tabela 20, pode estar associada a publicação de duas portarias pela Secretaria de Estado da Educação (SED-SC): a Portaria n. 54/2011 (SED-SC, 2011), que ficou conhecida como “portaria da aprovação automática” (SILVA, 2014), e a Portaria n. 28/2013 (SED-SC, 2013), que a revogou parcialmente. A primeira previa a aprovação de todos os alunos dos Anos Iniciais e do 6º ano, exceto em caso de frequência inferior ao exigido na legislação. Além disso, alunos de 13 anos ou mais frequentando o 5º e o 6º anos seriam desenturmados e inseridos no

Programa de Correção de Fluxo no ano seguinte. A segunda, declara a aprovação automática dos 1º, 2º e 4º anos do Ensino Fundamental. As notas dos estudantes do 3º ano consolidariam as médias do 1º ao 3º ano, e as do 5º ano, a média do 4º e do 5º anos. Os Anos Finais seguem as recomendações de aprovação descritas na resolução n. 158/2008 do CEE-SC.

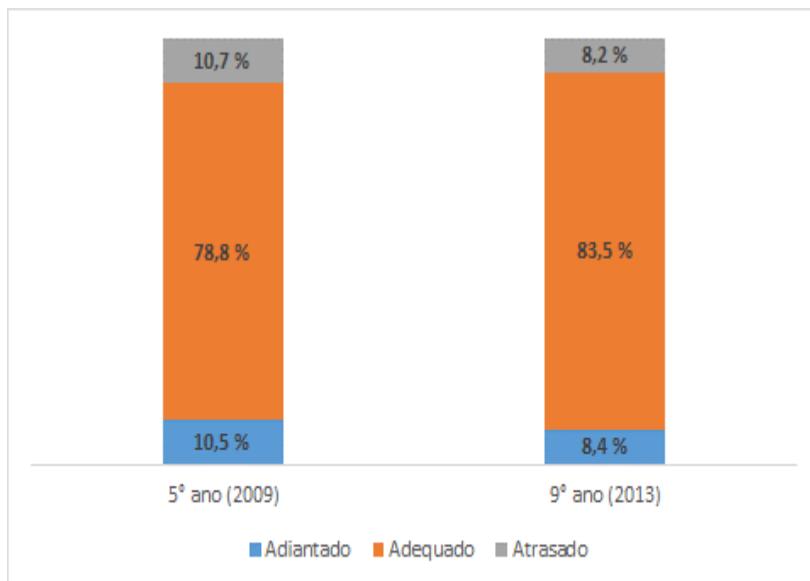
Outros aspectos das variações no rendimento escolar dos estudantes do 5º e do 9º ano podem estar associados a alterações nas “essências sociais” destes indivíduos e nos ritos de instituição pelos quais passaram de 2009 a 2013. Assim, retomou-se a análise das bases de dados da Prova Brasil 2009 do 5º ano e da Prova Brasil 2013 do 9º ano para buscar mais informações acerca das taxas de aprovação e reprovação, abandono escolar e distorção idade-série.

Com relação às taxas de aprovação e reprovação, os percentuais de estudantes aprovados mantêm-se praticamente constantes do 5º ao 9º ano (em torno de 74%). Há aumento de um ponto percentual entre os estudantes que reprovaram uma vez e diminuição de um ponto percentual entre aqueles que reprovaram duas vezes ou mais.

Uma tendência semelhante ocorre nas taxas de abandono escolar. O percentual de estudantes que relatam que nunca abandonaram a escola tem um incremento de um ponto percentual entre 2009 e 2013, à medida em que diminui em um ponto percentual a parcela de estudantes que evadiram a escola uma vez.

A distorção idade-série é maior entre os estudantes no 5º ano, conforme demonstrado no Gráfico 19. É importante lembrar que o período 2009-2013, bem como anos anteriores a 2009, vivenciaram os processos de adaptação da alteração na duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Portanto, alguns casos, como o alto número de estudantes que possui idade considerada inferior – situação “adiantada” conforme o Gráfico 19 – à cada uma destas etapas de ensino analisadas, pode justificar-se por conta das incertezas com relação à idade adequada no momento do ingresso destes estudantes no Ensino Fundamental e ao longo do processo de conversão das oito séries do Ensino Fundamental em nove anos. E a diminuição da distorção idade-série de 2009 a 2013 pode estar relacionada a movimentos de ajuste, progressão e transferência de estudantes entre turmas a fim de adequá-los à série correspondente à sua idade.

Gráfico 19. Distorção idade-série entre os estudantes analisados no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina (em %)



As políticas de progressão continuada e parcial podem oferecer subsídios para explicar a semelhança nas respostas dos estudantes da análise longitudinal a respeito de reprovação e abandono escolar nos dois momentos distintos em que eles forneceram estas informações. Porém não se pode descartar a possibilidade de que tenha havido descontinuidade dos estudos, principalmente dentre os estudantes que apresentavam condições mais vulneráveis no 5º ano, que tenham ocorrido outras reprovações além das relatadas no 5º ano ao longo da trajetória escolar dos estudantes até o 9º ano, bem como alguns dos estudantes do 9º ano que declararam ter reprovado ou abandonado a escola não terem cursado o 5º ano em 2009. A fim de trazer à tona tais possibilidades, criou-se a Tabela 21 com base nos dados do Censo Escolar, que mostra os números de matrículas em cada um dos anos, do 5º ao 9º ano, destacando o percentual de estudantes matriculados em situação de distorção idade-série e o percentual de reprovações e abandono escolar em cada ano.

Tabela 21. Número de matrículas, distorção idade-série, taxa de reprovação e taxa de abandono por série de 2009 a 2013 em Santa Catarina

	2009	2010	2011	2012	2013
	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<b>Número de Matrículas</b>	122 441	135 415	138 738	121 677	119 300
<b>Distorção Idade-Série</b>	12,8 %	19,8 %	17,6 %	11,2 %	10,4 %
<b>Taxa de Reprovação</b>	4,8 %	4,1 %	3,3 %	4,6 %	11,0 %
<b>Taxa de Abandono</b>	0,3 %	1,3 %	1,7 %	1,2 %	2,0 %

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016i, 2016d).

### 5.2.2 Desempenho escolar

O outro componente do IDEB é o desempenho escolar, que está baseado nas médias de proficiência dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática da ANEB e da Prova Brasil. Diferentemente do rendimento escolar, que resulta da média das taxas de aprovação de todos os anos que compreendem as etapas inicial e final do Ensino Fundamental, somente os estudantes do 5º ano e do 9º ano realizam as provas. Portanto, o desempenho escolar utilizado no cálculo do IDEB refere-se ao desempenho apenas desses estudantes.

Os resultados das provas dos estudantes do 5º ano variam de zero a 350 em Língua Portuguesa, e de zero a 375 em Matemática em 2009. As provas de Língua Portuguesa feitas pelos estudantes do 9º ano possuem resultados entre zero e 400, e as de Matemática, entre zero e 425. Entretanto, para efeito do cálculo do IDEB, as proficiências são padronizadas entre zero e dez, de modo que  $0 \leq \text{IDEB}_j \leq 10$ .

O desempenho escolar é calculado do seguinte modo (INEP, 2016h):

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2}$$

em que,

$$n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{\dots} * 10 \quad (2)$$

$$S_{\text{sup}}^{\alpha} - S_{\text{inf}}^{\alpha}$$

sendo,

$n_{ji}^{\text{lp}}$  = proficiência em Língua Portuguesa, obtida pela unidade  $j$ , no ano  $i$ , padronizada para valores entre 0 e 10

$n_{ji}^{\text{mat}}$  = proficiência em Matemática, obtida pela unidade  $j$ , no ano  $i$ , padronizada para valores entre 0 e 10

$n_{ji}^{\alpha}$  = proficiência na disciplina  $\alpha$  (Língua Portuguesa ou Matemática), obtida pela unidade  $j$ , no ano  $i$ , padronizada para valores entre 0 e 10

$S_{ji}^{\alpha}$  = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos estudantes da unidade  $j$ , obtida na avaliação ocorrida no ano  $i$

$S_{\text{inf}}^{\alpha}$  = limite inferior da média de proficiência (em Língua Portuguesa ou Matemática) no SAEB 1997

$S_{\text{sup}}^{\alpha}$  = limite superior da média de proficiência (em Língua Portuguesa ou Matemática) no SAEB 1997

Conforme apresentado acima, os limites inferior e superior da média de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática foram calculados a partir da média e do desvio padrão das proficiências no SAEB 1997, ano em que a escala do SAEB foi definida (INEP, 2016h). Os limites, inferiores e superiores, dispostos na Tabela 22, são usados no cálculo do IDEB desde 1997. Inicialmente, as proficiências eram fornecidas a partir da ANEB, para o Brasil e para os dados agregados por unidade da federação, e desde 2005, com a implantação da Prova Brasil, o cálculo do IDEB está disponível por município e por escola.

Tabela 22. Limites inferiores e superiores das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática para cálculo do IDEB

	Língua Portuguesa		Matemática	
	$S_{\text{inf}}$	$S_{\text{sup}}$	$S_{\text{inf}}$	$S_{\text{sup}}$
<b>5º ano</b>	49	324	60	322
<b>9º ano</b>	100	400	100	400

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016h).

Para as unidades que obtiverem  $S_{ji}^{\alpha} < S_{inf}^{\alpha}$ , a proficiência média da unidade será fixada em  $S_{inf}^{\alpha}$ . Por sua vez, as unidades que obtiverem  $S_{ji}^{\alpha} > S_{sup}^{\alpha}$ , mantêm o desempenho escolar limitado a  $S_{sup}^{\alpha}$ .

A Tabela 23 apresenta o desempenho dos estudantes catarinenses em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, ao longo das edições do IDEB. Observa-se que o desempenho no 5º ano, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, é crescente de 2005 a 2015. No 9º ano, por outro lado, percebe-se que o desempenho em Matemática foi crescente de 2005 a 2011. Este desempenho decaiu em 2013, mas atingiu incrementos muito superiores aos anteriores em 2015. As proficiências do 9º ano em Língua Portuguesa também foram mais variáveis. Houve uma queda mais acentuada de desempenho de 2005 a 2007, e outra mais moderada, de 2011 a 2013. Como em Matemática, os incrementos foram surpreendentes em 2015.

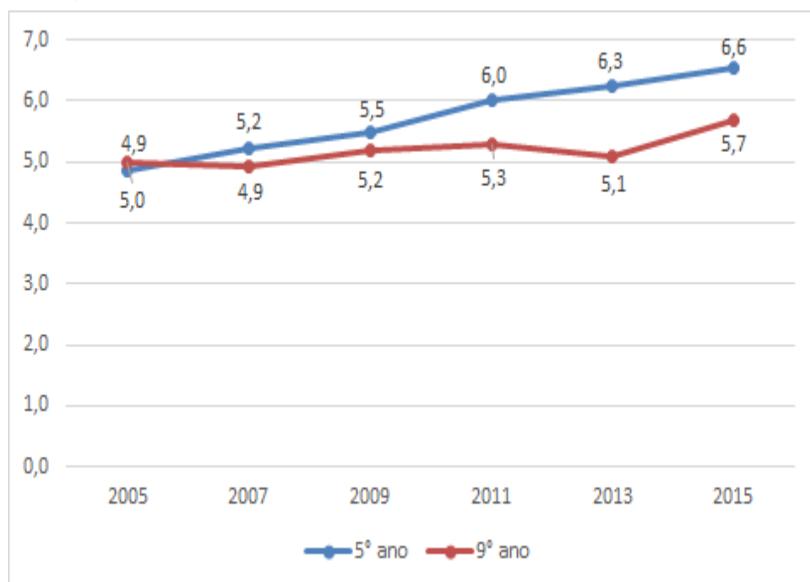
Tabela 23. Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa dos estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina de 2005 a 2015

	2005		2007		2009		2011		2013		2015	
	Matemática	Língua Portuguesa										
<b>5º ano</b>												
Total	190,0	179,3	203,7	184,8	212,3	190,9	226,0	204,9	230,8	213,7	236,6	224,0
Pública	186,2	176,2	199,8	181,1	208,2	187,0	222,8	202,2	226,6	209,7	232,2	219,8
Privada	237,2	218,7	244,7	222,9	258,3	233,8	259,9	234,1	265,4	246,2	268,2	254,6
Estadual	188,6	179,7	198,4	180,4	203,6	184,2	221,2	202,0	221,1	204,9	226,2	215,8
Total	252,5	246,1	256,6	239,4	260,4	251,3	264,3	252,2	256,3	249,1	273,4	267,6
Pública	247,5	242,6	251,6	235,5	254,8	247,1	258,6	248,0	250,9	244,9	268,1	263,5
Privada	292,2	274,6	296,8	270,8	307,2	286,0	309,7	285,3	306,4	288,8	312,5	297,4
Estadual	247,6	242,7	250,7	235,0	252,6	245,1	255,3	244,7	247,0	241,1	266,9	262,7

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016g).

Como as escalas de proficiência divergem não somente em termos de conteúdo, mas também quanto à pontuação, o Gráfico 20 utiliza as proficiências padronizadas para ilustrar a variação de desempenho escolar entre o 5º e o 9º ano. É interessante notar que em 2005 os níveis de proficiência do 5º ano e do 9º ano eram semelhantes. Ao longo dos anos, o desempenho escolar do 5º ano teve incrementos mais consistentes e fez com que se distanciasse da proficiência padronizada verificada no 9º ano. Em 2013, quando as proficiências do 9º ano, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, apresentaram queda, este distanciamento chegou a 1.2 pontos. A recuperação é visível em 2015, mas o gap entre os desempenhos do 5º ano e do 9º ano ainda é notável.

Gráfico 20. Proficiências padronizadas (Língua Portuguesa e Matemática) do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental em Santa Catarina de todas as redes de ensino, de 2005 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de INEP (2016g).

Para o senso comum, as variações nos desempenhos escolares entre diferentes edições da Prova Brasil e do IDEB são muitas vezes atribuídas essencialmente aos estudantes. A principal razão é que são os estudantes que realizam as provas. Assim, é comum justificar as

diferenças de desempenho com afirmações do tipo “a turma que realizou a Prova Brasil na edição anterior era mais esforçada que a turma atual”, podendo o adjetivo “esforçada” ser substituído por outros com conotações igualmente positivas (“engajada”, por exemplo), como por alguns que traduzem uma impressão negativa (“desmotivada”, por exemplo).

Esta pesquisa pretende questionar constatações dessa natureza ao analisar um mesmo grupo de estudantes em dois momentos distintos. O conjunto de estudantes do 5º ano em 2009 é o mesmo do 9º ano em 2013, portanto, se há variação no desempenho, as justificativas tendem a ser outras. Utilizou-se a análise longitudinal para esclarecer estas questões.

As proficiências padronizadas, infelizmente, não estão disponíveis nas bases de dados que orientam a análise longitudinal, pois analisaram-se os dados em nível individual, de estudante, e o IDEB não é calculado neste nível. Porém, há acesso às proficiências brutas, ou seja, aos resultados dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. Embora as escalas de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática tenham mudado um pouco de 2009 para 2013 (Anexos 4 e 5), foi criada uma distribuição paralela dos resultados dos estudantes do 5º ano em 2009 e do 9º ano em 2013<sup>71</sup>. As Tabela 24 e 25 mostram a distribuição dos resultados de Língua Portuguesa e de Matemática, respectivamente. As partes destacadas em azul nas duas tabelas contêm a distribuição dos resultados dos estudantes em cada uma das disciplinas referentes ao 5º ano em 2009 e ao 9º ano em 2013 segundo a escala de proficiência de 2009, que possui níveis combinados para o 5º e o 9º ano (ver Anexo 5). As partes em laranja em ambas as tabelas apresentam os mesmos resultados, distribuídos conforme as escalas de proficiência de

---

<sup>71</sup> Ao criar esta distribuição paralela, foram adicionados alguns níveis nos extremos das escalas para assegurar que nenhum dado seja omitido. Os seguintes níveis foram criados para a análise na Tabela 24: Nível 10 (acima de 350), na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa de 2009; Nível 10 (acima de 350), na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano de 2013; Nível 0 (abaixo de 200) e Nível 9 (acima de 400), na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano de 2013. Na Tabela 25, foram criados os seguintes níveis: Nível 13 (acima de 425), na Escala de Proficiência de Matemática de 2009; Nível 0 (abaixo de 125) e Nível 11 (acima de 375), na Escala de Proficiência de Matemática do 5º ano de 2013; Nível 0 (abaixo de 200) e Nível 10 (acima de 425), na Escala de Proficiência de Matemática do 9º ano de 2013.

Língua Portuguesa e de Matemática utilizadas em 2013 (ver Anexo 4), cujos níveis não são idênticos e combinados como em 2009.

Tabela 24. Distribuição dos resultados das avaliações de Língua Portuguesa realizadas pelos estudantes das amostras desta pesquisa no 5º ano em 2009 e no 9º ano em 2013, nas escalas de proficiência de 2009 e de 2013

Padrão 2009 - 5º e 9º anos combinados numa única escala de proficiência			Padrão 2013 - Escalas de proficiência diferentes para o 5º e o 9º anos		
Níveis de desempenho	Percentual estudantes		Níveis de desempenho	% estudantes	
	5º ano - 2009	9º ano - 2013		5º ano - 2009	9º ano - 2013
Nível 0 - abaixo de 125	6,1 %	0,0 %	Nível 0 - abaixo de 200		
Nível 1 - 125 a 150	14,1 %	1,4 %	Nível 1 - 200 a 225		18,9 %
Nível 2 - 150 a 175	22,0 %	6,5 %	Nível 2 - 225 a 250		15,0 %
Nível 3 - 175 a 200	22,4 %	11,0 %	Nível 3 - 250 a 275		19,2 %
Nível 4 - 200 a 225	17,1 %	15,0 %	Nível 4 - 275 a 300		19,1 %
Nível 5 - 225 a 250	10,7 %	19,2 %	Nível 5 - 300 a 325		15,2 %
Nível 6 - 250 a 275	5,0 %	19,1 %	Nível 6 - 325 a 350		8,7 %
Nível 7 - 275 a 300	2,0 %	15,2 %	Nível 7 - 350 a 375		3,3 %
Nível 8 - 300 a 325	0,5 %	8,7 %	Nível 8 - 375 a 400		0,7 %
Nível 9 - 325 a 350	0,2 %	3,3 %	Nível 9 - acima de 400		0,0 %
Nível 10 - acima de 350	0,0 %	0,7 %			0,0 %

Tabela 25. Distribuição dos resultados das avaliações de Matemática realizadas pelos estudantes das amostras desta pesquisa no 5º ano em 2009 e no 9º ano em 2013, nas escalas de proficiência de 2009 e de 2013

Padrão 2009 - 5º e 9º anos combinados numa única escala de proficiência			Padrão 2013 - Escalas de proficiência diferentes para o 5º e o 9º anos		
Níveis de desempenho	Percentual estudantes		Níveis de desempenho	% estudantes	
	5º ano - 2009	9º ano - 2013		5º ano - 2009	9º ano - 2013
Nível 0 - abaixo de 125	2,6 %	0,0 %	Nível 0 - abaixo de 125	2,6 %	
Nível 1 - 125 a 150	7,3 %	0,8 %	Nível 1 - 125 a 150	7,3 %	
Nível 2 - 150 a 175	15,0 %	4,4 %	Nível 2 - 150 a 175	15,0 %	
Nível 3 - 175 a 200	20,3 %	9,4 %	Nível 3 - 175 a 200	20,3 %	Nível 0 - abaixo de 200
Nível 4 - 200 a 225	20,5 %	14,1 %	Nível 4 - 200 a 225	20,5 %	Nível 1 - 200 a 225
Nível 5 - 225 a 250	16,6 %	18,7 %	Nível 5 - 225 a 250	16,6 %	Nível 2 - 225 a 250
Nível 6 - 250 a 275	10,3 %	21,4 %	Nível 6 - 250 a 275	10,3 %	Nível 3 - 250 a 275
Nível 7 - 275 a 300	4,9 %	17,1 %	Nível 7 - 275 a 300	4,9 %	Nível 4 - 275 a 300
Nível 8 - 300 a 325	1,9 %	9,2 %	Nível 8 - 300 a 325	1,9 %	Nível 5 - 300 a 325
Nível 9 - 325 a 350	0,6 %	3,7 %	Nível 9 - 325 a 350	0,6 %	Nível 6 - 325 a 350
Nível 10 - 350 a 375	0,1 %	1,1 %	Nível 10 - 350 a 375	0,1 %	Nível 7 - 350 a 375
Nível 11 - 375 a 400	0,0 %	0,2 %	Nível 11 - acima de 375	0,0 %	Nível 8 - 375 a 400
Nível 12 - 400 a 425	0,0 %	0,0 %			Nível 9 - 400 a 425
Nível 13 - acima de 425	0,0 %	0,0 %			Nível 10 - acima de 425

As escalas de proficiência de Língua Portuguesa de 2009 e de 2013 são similares para o 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados da Tabela 24 mostram a predominância de estudantes do 5º ano entre os Níveis 1 e 5, ou seja, com resultados de zero a 250 pontos nas avaliações de Língua Portuguesa dentro de uma escala de nove níveis, cujo teto é 350 pontos. É interessante notar que há um percentual considerável (6,1%) de estudantes no Nível 0 (abaixo de 125 pontos na prova de Língua Portuguesa) da escala de proficiência de Língua Portuguesa em 2009. Este nível corresponde à seguinte descrição na escala:

Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:

- localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa);
- identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e identificar o tema, em um texto simples e curto. (INEP, 2009a)

Nas descrições dos níveis da escala de proficiência de Língua Portuguesa de 2013, o enunciado afirma que “o estudante provavelmente é capaz de” algo descrito nos níveis da escala (INEP, 2016f). Porém, o Nível 1 contém apenas a seguinte informação: “Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150” (INEP, 2016f). Disso deduz-se que o estudante que se encontra neste nível não seria capaz de quaisquer competências ou habilidades relativas à proficiência em Língua Portuguesa. Mais de 20% dos estudantes do 5º ano estão nessa situação.

Com relação ao 9º ano, as escalas de proficiência de Língua Portuguesa são diferentes nos anos de 2009 e de 2013. Impressiona que aproximadamente 19% de estudantes estejam fora da escala de 2013, que começa oficialmente no Nível 1 (de 200 a 225 pontos obtidos nas

avaliações de Língua Portuguesa) (INEP, 2016f). Um quinto dos estudantes do 9º ano em 2013 estava não somente fora da escala oficial de proficiência de Língua Portuguesa de 2013 para esta etapa da escolarização, conforme mostra a Tabela 24, mas possui habilidades em Língua Portuguesa concernentes à etapa anterior de ensino, ou seja, que seriam esperadas dos estudantes do 5º ano e não do 9º ano. A maioria do restante dos estudantes do 9º ano situa-se entre os Níveis 1 e 4 (de 200 a 300 pontos nas provas de Língua Portuguesa), ou seja, na metade inferior da escala de proficiência de Língua Portuguesa de 2013.

Apesar dos resultados da maioria dos estudantes, tanto no 5º ano como no 9º ano, estarem mais concentrados nos níveis iniciais das escalas de proficiência de Língua Portuguesa, a situação ainda piora quando as proficiências são analisadas de forma longitudinal. Conforme a descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa de 2009, que utiliza os mesmos níveis para o 5º e o 9º anos, apenas a partir do Nível 5 da escala, ou seja, a partir de 225 pontos nas provas de Língua Portuguesa, é que as habilidades dos estudantes são diferenciadas para o 5º e o 9º anos. Isso nos leva a entender que não seria esperado que o resultado nas avaliações de Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano ficasse abaixo do Nível 5. Aproximadamente 82% dos estudantes atingiram até 225 pontos no 5º ano em 2009, porém apenas 47% dos estudantes conseguiram ultrapassar o Nível 5 no 9º ano em 2013. Em torno de 34% dos estudantes permanecem abaixo do Nível 5 no 9º ano em 2013.

Considerando, agora, as escalas de proficiência de Matemática expostas na Tabela 25, há semelhanças entre as escalas do 5º ano de 2009 e de 2013. Entretanto a principal exceção é a omissão de quase 3% de estudantes na escala de 2013, que inicia oficialmente a partir do Nível 1, ou seja, considera apenas os resultados iguais ou acima de 125 pontos nas provas de Matemática (INEP, 2016f). De acordo com a descrição do Nível 0 (abaixo de 125 pontos) na escala de proficiência de Matemática de 2009, que corresponde ao Nível 0 que foi criada na ausência de tal nível na escala de 2013, “os alunos localizados abaixo deste nível requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter desenvolvido as habilidades mais simples apresentadas para os alunos do 5º ano” (INEP, 2009).

A maioria dos estudantes (72%) situava-se entre os Níveis 2 e 5 no 5º ano. Isso significa que eles obtiveram resultados entre 150 e 250 pontos nas provas de Matemática. Porém, os 10% que ficaram à margem do Nível 2 da escala de proficiência de Matemática de 2013, e os 25%

que estavam abaixo do Nível 3 na escala de proficiência de Matemática de 2009, ainda não dominam operações de adição, de acordo com as descrições das escalas de proficiência de Matemática de 2013 e 2009, respectivamente.

Como em Língua Portuguesa, as escalas de proficiência de Matemática de 2009 e 2013 divergem para o 9º ano. A escala de 2013 inicia oficialmente no Nível 1 (INEP, 2016f), ou seja, quando o resultado das provas de Matemática é superior a 200 pontos. Entretanto, quase 15% de estudantes do 9º ano obtiveram resultados inferiores a 200 pontos, que os coloca em um patamar aceitável apenas entre os estudantes do 5º ano. Considerando que o Nível 1 (de 200 a 225 pontos nas avaliações de Matemática) é bastante elementar, uma vez que requer que os estudantes apenas sejam capazes de “reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal” e “interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas” (INEP, 2016f), é interessante notar que aproximadamente 29% dos estudantes não avançam além disso no 9º ano. Ademais, segundo a escala de proficiência de Matemática de 2009, 5% dos estudantes ainda não dominam a operação de adição no 9º ano.

A maioria dos estudantes (57%) tem seus resultados nas provas de Matemática situados entre os Níveis 2 e 4 (de 225 a 300 pontos) da escala de proficiência de Matemática de 2013 no 9º ano. Somente 14% tem resultados superiores a 300 pontos em uma escala que vai de 200 a 425 pontos.

A partir do Nível 5, a descrição das competências requeridas em cada nível de proficiência em Matemática na escala de 2009 passa a destacar competências específicas do 9º ano do Ensino Fundamental. Aproximadamente 29% dos estudantes não conseguem atingir este nível no 9º ano. Além disso, 47% dos estudantes no 9º ano permanecem nos mesmos níveis em que se encontrava a maioria dos estudantes no 5º ano (Níveis 2 a 5). Em outras palavras, somente 35% dos estudantes no 9º ano superaram os resultados das provas de Matemática realizadas no 5º ano, em 2009.

Estas análises soam pessimistas, mas não se pretende ignorar as exceções. Há muitos estudantes que se destacam, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. No entanto, o percentual dos estudantes que atingem os dois níveis mais altos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática, seja do 5º ou do 9º ano, na de 2009 ou na de 2013, é inferior a 1%.

Assim, as perguntas que não querem calar são: a) por que os resultados dos estudantes, tanto no 5º como no 9º ano, permanecem concentrados nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática?; e b) por que as proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática deste grupo de estudantes aumentou em um ritmo mais lento do 5º ao 9º ano, e alguns estudantes seguem, no 9º ano, nos mesmos níveis em que a maioria dos estudantes se encontrava no 5º ano?

Ambas as questões remetem, por um lado, a uma análise de ordem técnica e focada não somente no perfil dos estudantes que realizam as provas, mas nos instrumentos de avaliação (elaboração das questões da prova, seleção do conteúdo, definição das escalas de proficiência etc.) e suas relações com o currículo vigente, as práticas e métodos pedagógicos, a realidade das escolas brasileiras. Por outro lado, as análises anteriores podem suscitar entendimentos que possam levar a formulação de respostas para estas perguntas, que é o assunto do próximo capítulo.



## 6 EM BUSCA DE COMPREENSÃO SOBRE O QUE MUDA NA VIDA DOS JOVENS

Nada é estático na vida humana. O homem tanto influencia como é produto do meio onde vive. Van Genep (2011 [1909]), quando estuda os “ritos de passagem”, observa que a posição relativa dos indivíduos nos compartimentos sociais varia, assim como também varia a espessura de suas separações, desde uma linha até uma vasta região. Em outras palavras, há incorporações totais e parciais dos estágios ou fases da vida.

As análises anteriores mostraram que tanto o perfil como a trajetória dos jovens catarinenses mudam ao longo do tempo, o que era esperado. No entanto, apontam diferentes intensidades e direções das alterações. É notório que as mudanças podem trazer resultados positivos ou negativos. Não se pretende emitir juízo de valor a respeito da análise longitudinal acerca do perfil e da trajetória dos jovens catarinenses, mas é fato que a maioria dos indivíduos que frequentaram o 5º ano em 2009 chegaram ao 9º ano em 2013 e isso é um tremendo sucesso. Entretanto, há obstáculos ao longo do caminho, que provocaram atraso, abandono e deficiência de aprendizagem. Conforme discutido anteriormente, o desempenho escolar dos jovens não segue o mesmo ritmo do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Há uma desaceleração, a velocidade muda.

Por uma questão de objetividade, foco e limitação de escopo, tempo e espaço, investigou-se mais detalhadamente as variações que se referem a hipótese desta pesquisa: o desempenho escolar dos jovens é mais alto entre os estudantes do 5º ano e menor entre os estudantes do 9º ano. Além disso, observou-se que o desempenho escolar, tanto no 5º como no 9º ano, se concentra nos níveis mais baixos das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Pretende-se, nesta seção, investigar que fatores e em quais proporções influenciam o desempenho escolar dos jovens e se estes fatores atuam de forma diferente nos dois momentos diferentes da vida dos jovens.

Utilizou-se a regressão multivariada de dados para investigar tais questões. As variáveis dependentes são o nível de proficiência (ou desempenho) em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes na Prova Brasil. Construíram-se oito modelos estatísticos, listados na Tabela 26, cujas diferenças principais são a variável dependente (desempenho em Língua Portuguesa e desempenho em Matemática) e o banco de dados utilizado (5º ano – Prova Brasil 2009 e 9º ano – Prova Brasil 2013) para testar a hipótese da pesquisa. Quatro modelos

(modelos de números ímpares – Modelo 1, Modelo 3, Modelo 5 e Modelo 7) adotam o desempenho em uma das disciplinas (Língua Portuguesa ou Matemática) como variável dependente e o desempenho na outra disciplina como variável independente (Matemática ou Língua Portuguesa, respectivamente), apresentando o melhor ajuste possível (maior R Quadrado Ajustado) para explicar as variações no desempenho dos jovens. Por uma questão de significância e colinearidade, pois não foi possível agregar todas as variáveis em um único modelo, os outros quatro modelos (modelos de números pares – Modelo 2, Modelo 4, Modelo 6 e Modelo 8) não possuem o desempenho em uma das disciplinas como variável independente, mas acrescentam outras variáveis associadas aos aportes teóricos desta pesquisa (predominantemente relacionadas ao capital cultural e ao fenômeno do fracasso escolar), que se somam às variáveis já utilizadas nos outros modelos para estimar a variação de desempenho. É importante notar que as variáveis que estão disponíveis somente em um dos dois bancos de dados (Prova Brasil 2009 ou Prova Brasil 2013) não foram consideradas para a análise multivariada, com o intuito de assegurar a possibilidade de comparação dos diferentes modelos.

Tabela 26. Características básicas dos modelos estatísticos

<b>Modelo</b>	<b>Variável dependente</b>	<b>Banco de dados</b>	<b>Número de variáveis independentes</b>
1	Desempenho em Língua Portuguesa no 9º ano	Prova Brasil 2013	16
2	Desempenho em Língua Portuguesa no 9º ano	Prova Brasil 2013	18
3	Desempenho em Matemática no 9º ano	Prova Brasil 2013	15
4	Desempenho em Matemática no 9º ano	Prova Brasil 2013	20
5	Desempenho em Língua Portuguesa no 5º ano	Prova Brasil 2009	14
6	Desempenho em Língua Portuguesa no 5º ano	Prova Brasil 2009	13
7	Desempenho em Matemática no 5º ano	Prova Brasil 2009	15
8	Desempenho em Matemática no 5º ano	Prova Brasil 2009	19

Os modelos foram submetidos à técnica de regressão múltipla para investigar de que forma as variáveis independentes exercem efeito sobre o desempenho escolar dos jovens catarinenses. Após a análise individual de cada um dos modelos, apresenta-se uma análise geral, comparativa e longitudinal dos resultados.

### 6.1 Modelo 1

O Modelo 1 foi o primeiro modelo construído e sua estimação baseou-se, inicialmente, nos aportes teóricos desta pesquisa. Buscou-se atender aos pressupostos do Modelo de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) descritos por Figueiredo Filho et al. (2011). Diante de problemas de multicolinearidade<sup>72</sup> e significância de variáveis<sup>73</sup>, utilizou-se a técnica de estimação através do método de busca sequencial (ver HAIR et al., 2009). As variáveis foram definidas pela pesquisadora, que seletivamente acrescentou ou eliminou variáveis para atingir o melhor poder explicativo (maior R quadrado ajustado).

O Modelo 1 serve de parâmetro para os demais modelos, de forma a garantir sua comparabilidade. O processo de estimação ocorreu para a construção deste modelo e os demais derivam dele. Todos os modelos adotam as seguintes variáveis independentes: 1) gênero do jovem (V1); 2) raça, cor ou etnia do jovem (V2); 3) quantidade de computador(es) que há na casa onde o jovem vive (V3); 4) número de pessoas que vivem na mesma casa que o jovem (V4); 5) se o jovem vive com a mãe (V5); 6) escolaridade da mãe (V6); 7) escolaridade do pai (V7); 8) se o jovem vê o pai lendo (V8); 9) se os pais conversam com o jovem sobre o que acontece na escola (V9); 10) tempo que o jovem gasta com TV, internet e jogos eletrônicos (V10); 11) se o jovem trabalha fora de casa (V11); 12) se o jovem faz o dever de casa de Língua Portuguesa ou Matemática, dependendo da variável dependente em questão (a disciplina do dever de casa é semelhante à disciplina da variável dependente) (V12); 13) quando o jovem entrou na escola

---

<sup>72</sup> “Multicolinearidade representa o grau em que qualquer efeito de variável pode ser previsto ou explicado pelas outras variáveis da análise. Quando a multicolinearidade aumenta, a habilidade de definir qualquer efeito de variável diminui. Incluir variáveis irrelevantes ou de significado marginal pode apenas aumentar o grau de multicolinearidade, o que torna a interpretação de todas as variáveis mais complicada.” (HAIR et al., 2009, p. 38)

<sup>73</sup> A unidade de corte para significância foi 0,005, ou seja, não se aceitam valores absolutos de significâncias superiores a 0,005.

(V13); 14) o tipo de escola onde o jovem estudou (V14); 15) se o jovem já reprovou na escola (V15). Somente os modelos de número ímpar (Modelo 1, Modelo 3, Modelo 5 e Modelo 7) utilizam o nível de proficiência em Língua Portuguesa ou Matemática (quando um dos níveis de proficiência é a variável dependente, o outro é uma das variáveis independentes, e vice-versa) como variável independente (V16).

Esta primeira etapa da análise de regressão múltipla – a estimação deste modelo de regressão e avaliação do ajuste do modelo – já apresentou algumas considerações importantes para esta pesquisa. Como se supunha inicialmente, constatou-se que as variáveis referentes ao capital econômico dos jovens não oferecem incremento no R Quadrado ajustado do modelo. Mesmo assim, incluiu-se a posse de computador, que foi a variável referente ao capital econômico que mais variou na análise longitudinal, no Modelo 1. Diferentemente da variável que identifica se o jovem vive com a mãe, a variável que relata se o jovem mora com o pai não produz efeito significativo sobre a variável dependente, assim como a realização (ou não) de trabalhos domésticos pelo jovem. Os hábitos de leitura dos pais seguem um padrão oposto. Enquanto a variável que mostra se o jovem vê o pai lendo produz efeito significativo sobre o desempenho em Língua Portuguesa, a variável que trata desta questão referente à mãe do jovem não exerce efeito significativo. A idade dos jovens, bem como a sua variação “distorção idade-série”, e o abandono escolar também fogem do intervalo de significância previsto e, portanto, foram excluídos do modelo. Entende-se que a variável reprovação supere esta ausência. A atitude dos professores (se corrigem ou não ou deveres de casa) foi outra variável excluída por falta de efeito significativo sobre o desempenho. Porém, a constatação mais interessante é a de que o tipo de capital cultural que se denominou “acompanhamento familiar nas atividades escolares” provoca o decréscimo do R Quadrado Ajustado. Entretanto, como havia interesse em verificar o efeito de tais variáveis, selecionou-se aquela com significância adequada para o modelo e que evitava a multicolineariedade. A composição final do Modelo 1 está apresentada na Tabela 27.

Tabela 27. Composição do Modelo 1 de regressão

<b>MODELO 1</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero) V2 (raça, cor ou etnia) V3 (computador) V4 (número de pessoas que vivem na casa) V5 (se vive com a mãe) V6 (escolaridade da mãe) V7 (escolaridade do pai) V8 (se vê o pai lendo) V9 (interesse dos pais pelas atividades escolares) V10 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos) V11 (se trabalha fora de casa) V12 (dever de casa de Língua Portuguesa) V13 (entrada na escola) V14 (tipo de escola frequentada) V15 (reprovação) V16 (desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013)

A partir do momento em que o Modelo 1 atingiu o critério de proporcionar o maior poder explicativo (maior R Quadrado Ajustado) possível, adequando-se aos pressupostos do Modelo de MQO, de acordo com o proposto por Figueiredo Filho et al. (2011), efetuou-se uma análise descritiva das variáveis e realizou-se o teste de correlação de Pearson para identificar se há relacionamento estatisticamente significativo entre as variáveis. Existe correlação positiva entre as variáveis V1, V3, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V12 e V16, e o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013. As outras variáveis independentes – V2, V4, V11, V13, V14 e V15 – apresentam correlação negativa com o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013. Entre as variáveis que possuem maior correlação com o desempenho em Língua Portuguesa, encontram-se o gênero (0,215), a escolaridade da mãe e do pai (0,217 e 0,218, respectivamente), a

reprovação (0,252) e, com altíssima correlação, o desempenho em Matemática (0,614). Os resultados da análise descritiva e do teste de correlação de Pearson do Modelo 1 podem ser visualizados nas Tabela 28 e Tabela 29.

Tabela 28. Análise descritiva do Modelo 1

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013	2,56	1,758	55476
V1	0,50	0,500	55476
V2	0,84	1,472	55476
V3	1,34	0,957	55476
V4	4,08	1,093	55476
V5	1,87	0,471	55476
V6	2,88	1,308	55476
V7	2,83	1,294	55476
V8	0,79	0,407	55476
V9	0,74	0,438	55476
V10	2,82	1,195	55476
V11	0,21	0,409	55476
V12	2,45	0,714	55476
V13	0,85	0,774	55476
V14	0,10	0,422	55476
V15	0,29	0,563	55476
V16	2,80	1,743	55476





O Modelo 1, ou seja, a variação nas variáveis independentes integradas ao Modelo 1, explica 45,3% da variação no desempenho dos jovens em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013, conforme relata a Tabela 30.

Tabela 30. Resumo do Modelo 1

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,674	0,454	0,453	1,300

Analisando-se os coeficientes da regressão (Tabela 31), constata-se que as categorias de referência das variáveis independentes aumentam o nível de proficiência (que varia de 0 a 9) em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013 em 0,063 (constante). O fato de ser mulher aumenta em 0,202 o desempenho, assim como possuir um computador em casa (incremento de 0,020), morar com a mãe (acréscimo de 0,015), e o mínimo grau de escolaridade da mãe (0,039) e do pai (0,059). Variações na raça (cor ou etnia) diferente de branca diminuem o desempenho em 0,040 e aumentos no número de pessoas que vivem com o jovem reduzem o nível de proficiência em 0,026. Curiosamente, ver o pai lendo e se os pais conversam sobre o que acontece na escola diminui o desempenho em Língua Portuguesa em 0,020 e 0,010, respectivamente, enquanto que maior tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos melhora o nível de proficiência em 0,046. Como se esperava, trabalhar fora de casa e ter reprovado na escola reduzem o desempenho em 0,039 e 0,058, respectivamente, e a frequência de realizar deveres de casa de Língua Portuguesa e cada aumento no nível de proficiência em Matemática contribuem com 0,046 e 0,557, respectivamente, no nível de proficiência em Língua Portuguesa. Ainda, ter iniciado a escola na pré-escola ou depois e ter frequentado escola privada antes do 9º ano trazem decréscimos no desempenho em Língua Portuguesa de 0,016 e 0,019. A Tabela 32 sintetiza estas constatações.

Tabela 31. Coeficientes do Modelo 1

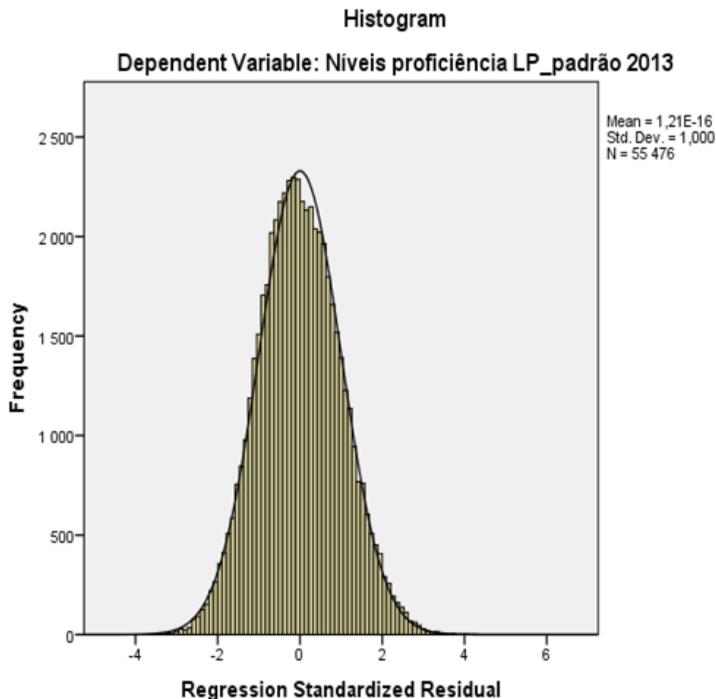
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	0,063	0,044		1,421	0,155		
	V1	0,710	0,011	0,202	62,268	0,000	0,936	1,068
	V2	-0,048	0,004	-0,040	-12,548	0,000	0,963	1,038
	V3	0,036	0,006	0,020	5,581	0,000	0,807	1,239
	V4	-0,041	0,005	-0,026	-7,973	0,000	0,956	1,046
	V5	0,056	0,012	0,015	4,719	0,000	0,976	1,024
	V6	0,053	0,005	0,039	10,269	0,000	0,669	1,495
	V7	0,080	0,005	0,059	15,406	0,000	0,667	1,499
	V8	-0,085	0,014	-0,020	-6,069	0,000	0,930	1,075
	V9	-0,041	0,013	-0,010	-3,125	0,002	0,927	1,078
	V10	0,068	0,005	0,046	13,986	0,000	0,902	1,109
	V11	-0,169	0,014	-0,039	-12,084	0,000	0,933	1,072
	V12	0,113	0,008	0,046	13,964	0,000	0,911	1,098
	V13	-0,036	0,007	-0,016	-4,909	0,000	0,967	1,034
	V14	-0,079	0,013	-0,019	-5,974	0,000	0,969	1,032
	V15	-0,182	0,010	-0,058	-17,430	0,000	0,882	1,133
	V16	0,562	0,003	0,557	165,631	0,000	0,871	1,148

Tabela 32. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 1

<b>MODELO 1</b>			
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>VARIAÇÃO</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero)	↕	0,202
	V2 (raça, cor ou etnia)	↘	0,040
	V3 (computador)	↕	0,020
	V4 (número de pessoas que vivem na casa)	↘	0,026
	V5 (se vive com a mãe)	↕	0,056
	V6 (escolaridade da mãe)	↕	0,015
	V7 (escolaridade do pai)	↕	0,039
	V8 (se vê o pai lendo)	↘	0,020
	V9 (interesse dos pais pelas atividades escolares)	↘	0,010
	V10 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos)	↕	0,046
	V11 (se trabalha fora de casa)	↘	0,039
	V12 (dever de casa de Língua Portuguesa)	↕	0,046
	V13 (entrada na escola)	↘	0,016
	V14 (tipo de escola frequentada)	↘	0,019
	V15 (reprovação)	↘	0,058
	V16 (desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013)	↕	0,557

O Modelo 1 apresenta uma distribuição normal, como demonstrado no Gráfico 21. A distribuição dos resíduos ocorre ao longo da reta, conforme o Gráfico 22, que também apresenta homocedasticidade<sup>74</sup>. Isso assegura a confiabilidade dos dados para explicar o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013.

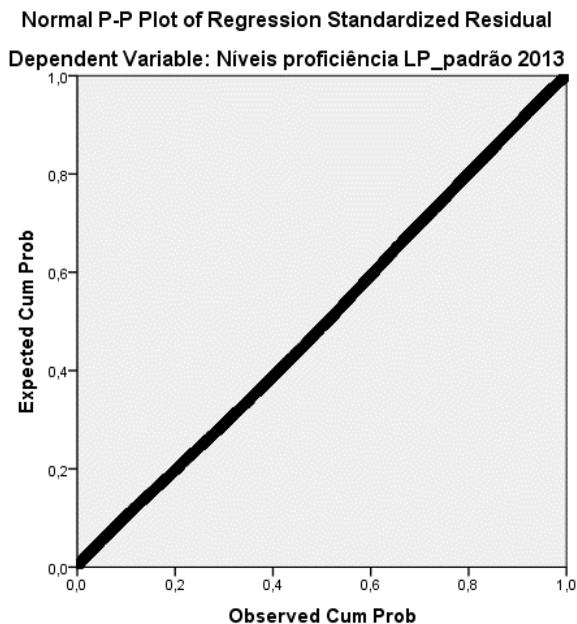
Gráfico 21. Histograma do Modelo 1



---

<sup>74</sup> Segundo Hair et al. (2009, p. 84), “homocedasticidade se refere à suposição de que as variáveis dependentes exibem níveis iguais de variância ao longo do domínio da(s) variável(is) preditor(a)s. A homocedasticidade é desejável porque a variância da variável dependente sendo explicada na relação de dependência não deveria se concentrar apenas em um domínio limitado dos valores independentes”.

Gráfico 22. Distribuição dos resíduos do Modelo 1



## 6.2 Modelo 2

Apesar do Modelo 1 apresentar um alto R Quadrado Ajustado e conseguir explicar quase 50% das variações no desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013, construiu-se um segundo modelo com dois propósitos principais. O primeiro diz respeito à constante do Modelo 1, que não é significativa (ver Tabela 31). Isso não chega a ser um problema, uma vez que um  $p$  (*sig.*) insignificante para a constante traduz-se em um intercepto que não difere significativamente de zero quando as outras variáveis são zero. A significância do coeficiente das variáveis independentes é mais relevante do que a da constante. Muitos pesquisadores afirmam que o intercepto (ou a constante) de um modelo de regressão não agregam informação relevante, pois o que realmente importa no modelo de regressão é a sua habilidade para compreender de que forma a variável dependente muda quando há variação nos valores

das variáveis independentes<sup>75</sup>. O outro propósito da estimação de um segundo modelo para estimar o desempenho escolar dos jovens está relacionado ao fato de que a utilização do desempenho (na outra disciplina) como variável independente limitava a inclusão de outras variáveis, consideradas importantes segundo a literatura pesquisada, ao modelo, como a distorção idade-série e o abandono escolar, que caracterizam o fenômeno do fracasso escolar.

O Modelo 2 baseia-se no Modelo 1 e também atende aos pressupostos do Modelo de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) descritos por Figueiredo Filho et al. (2011). Sua construção inicia-se pela retirada da variável independente “desempenho” do modelo anterior e acrescentam-se outras variáveis através do método de busca sequencial (ver HAIR et al., 2009) associada à perspectiva teórica adotada nesta pesquisa. Eliminaram-se as variáveis adicionadas cujos coeficientes apresentavam efeito pouco significativo para explicar as variações na variável dependente, e aquelas que contribuíam para problemas de multicolinearidade no novo modelo. Assim, as variáveis independentes que compõem o Modelo 2 foram seletivamente estimadas para atingir o melhor poder explicativo (maior R quadrado ajustado).

O Modelo 2 é parâmetro para os demais modelos pares (Modelo 4, Modelo 6 e Modelo 8), que adotam as seguintes variáveis independentes: 1) gênero do jovem (V1); 2) raça, cor ou etnia do jovem (V2); 3) quantidade de computador(es) que há na casa onde o jovem vive (V3); 4) número de pessoas que vivem na mesma casa que o jovem (V4); 5) se o jovem vive com a mãe (V5); 6) escolaridade da mãe (V6); 7) escolaridade do pai (V7); 8) se o jovem vê o pai lendo (V8); 9) se os pais conversam com o jovem sobre o que acontece na escola (V9); 10) tempo que o jovem gasta com TV, internet e jogos eletrônicos (V10); 11) se o jovem trabalha fora de casa (V11); 12) se o jovem faz o dever de casa de Língua Portuguesa ou Matemática, dependendo da variável dependente em questão (a disciplina do dever de casa é semelhante à disciplina da variável dependente) (V12); 13) quando o jovem entrou na escola (V13); 14) o tipo de escola onde o jovem estudou (V14); 15) se o

---

<sup>75</sup> Ver discussões em fórum acadêmicos, como, por exemplo, <http://blog.minitab.com/blog/adventures-in-statistics-2/regression-analysis-how-to-interpret-the-constant-y-intercept> (acesso em 25 de abril de 2017) e [https://www.researchgate.net/post/In\\_multiple\\_regression\\_if\\_the\\_constant\\_is\\_not\\_significant\\_but\\_the\\_other\\_variables\\_are\\_in\\_the\\_coefficient\\_table\\_what\\_does\\_this\\_mean2](https://www.researchgate.net/post/In_multiple_regression_if_the_constant_is_not_significant_but_the_other_variables_are_in_the_coefficient_table_what_does_this_mean2) (acesso em 25 de abril de 2017).

jovem já reprovou na escola (V15); 16) se o jovem vive com o pai (V16); 17) se o jovem possui distorção idade-série (V17); e 18) se o jovem já abandonou a escola (V18).

Seguindo os aportes teóricos da pesquisa, pretendia-se incluir um número maior de variáveis ligadas ao capital cultural dos jovens e das suas famílias neste segundo modelo. Entretanto, o hábito de leitura da mãe do jovem (se ele vê a mãe lendo) continua a não exercer efeito significativo sobre o desempenho, e a maioria das variáveis que representam o “capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares” provocam multicolinearidade no modelo. A atitude dos professores (se corrigem ou não ou deveres de casa) também se mostrou insignificante sobre o desempenho. As variáveis do Modelo 2 estão listadas na Tabela 33.

Tabela 33. Composição do Modelo 2 de regressão

<b>MODELO 2</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero) V2 (raça, cor ou etnia) V3 (computador) V4 (número de pessoas que vivem na casa) V5 (se vive com a mãe) V6 (escolaridade da mãe) V7 (escolaridade do pai) V8 (se vê o pai lendo) V9 (interesse dos pais pelas atividades escolares) V10 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos) V11 (se trabalha fora de casa) V12 (dever de casa de Língua Portuguesa) V13 (entrada na escola) V14 (tipo de escola frequentada) V15 (reprovação) V16 (se vive com o pai) V17 (distorção idade-série) V18 (abandono escolar)

A Tabela 34 e a Tabela 35 apresentam os resultados da análise descritiva das variáveis do Modelo 2 e do teste de correlação de Pearson, que procurou identificar se há relacionamento estatisticamente significativo entre estas variáveis. As variáveis V1, V3, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V12 e V16 correlacionam-se positivamente com o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013. As demais variáveis independentes – V2, V4, V11, V13, V14 e V15 – apresentam correlação negativa com o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013. As variáveis do Modelo 2 com alta correlação com o desempenho em Língua Portuguesa são semelhantes àquelas com alta correlação no Modelo 1: gênero (0,215), escolaridade da mãe e do pai (0,216 e 0,217, respectivamente) e reprovação (0,253).

Tabela 34. Análise descritiva do Modelo 2

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013	2,56	1,757	54933
V1	0,50	0,500	54933
V2	0,84	1,470	54933
V3	1,34	0,956	54933
V4	4,08	1,092	54933
V5	1,87	0,471	54933
V6	2,88	1,308	54933
V7	2,83	1,293	54933
V8	0,79	0,407	54933
V9	0,74	0,438	54933
V10	2,82	1,195	54933
V11	0,21	0,409	54933
V12	2,45	0,714	54933
V13	0,85	0,773	54933
V14	0,10	0,421	54933
V15	0,29	0,562	54933
V16	1,58	0,778	54933
V17	0,09	0,367	54933
V18	0,03	0,184	54933





A variação nas variáveis independentes do Modelo 2 estima 18,4% da variação no desempenho dos jovens em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013, conforme demonstrado na Tabela 36.

Tabela 36. Resumo do Modelo 2

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
2	0,429	0,184	0,184	1,588

A constante de regressão do Modelo 2 é 0,916 e é significativa, conforme indicado na Tabela 37. Em outras palavras, o intercepto da reta da regressão corta o eixo y no ponto 0,916. As categorias de referência das variáveis independentes aumentam o nível de proficiência (que varia de 0 a 9) em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013 em 0,916. Ser mulher aumenta em 0,172 o desempenho, assim como possuir um computador em casa (incremento de 0,051), morar com a mãe (acréscimo de 0,030) e com o pai (aumento de 0,017), e o mínimo grau de escolaridade da mãe (0,093) e do pai (0,111). Variações na raça (cor ou etnia) diferente de branca diminuem o desempenho em 0,090 e aumentos no número de pessoas que vivem com o jovem reduzem o nível de proficiência em Língua Portuguesa em 0,034.

De modo análogo ao comportamento destas variáveis no Modelo 1, ver o pai lendo e se os pais conversam sobre o que acontece na escola diminui o desempenho em Língua Portuguesa em 0,040 e 0,027, respectivamente. Mais tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos melhora o nível de proficiência em 0,095, enquanto que a frequência de realizar deveres de casa de Língua Portuguesa contribui com 0,092 no nível de proficiência em Língua Portuguesa. Trabalhar fora de casa e ter reprovado na escola reduzem o desempenho consideravelmente (0,055 e 0,167, respectivamente). Além disso, ter iniciado a escola na pré-escola ou depois e ter frequentado escola privada antes do 9º ano trazem decréscimos no desempenho em Língua Portuguesa de 0,024 e 0,044. Por fim, o atraso escolar (distorção idade-série) de dois anos aumenta o nível de proficiência em 0,020, ao passo que o abandono escolar o diminui em 0,013. Os efeitos da variação de cada variável independente do Modelo 2 sobre variações na variável dependente está sintetizado na Tabela 38.

Tabela 37. Coeficientes do Modelo 2

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
2	(Constant)	0,916	0,055		16,804	0,000		
	V1	0,603	0,014	0,172	43,103	0,000	0,937	1,067
	V2	-0,107	0,005	-0,090	-22,945	0,000	0,970	1,031
	V3	0,094	0,008	0,051	11,974	0,000	0,809	1,237
	V4	-0,054	0,006	-0,034	-8,455	0,000	0,934	1,070
	V5	0,110	0,015	0,030	7,551	0,000	0,967	1,034
	V6	0,125	0,006	0,093	19,816	0,000	0,674	1,485
	V7	0,151	0,006	0,111	23,554	0,000	0,668	1,498
	V8	-0,173	0,018	-0,040	-9,846	0,000	0,903	1,107
	V9	-0,109	0,016	-0,027	-6,781	0,000	0,927	1,079
	V10	0,139	0,006	0,095	23,395	0,000	0,908	1,101
	V11	-0,236	0,017	-0,055	-13,768	0,000	0,934	1,071
	V12	0,227	0,010	0,092	22,901	0,000	0,914	1,094
	V13	-0,054	0,009	-0,024	-6,007	0,000	0,965	1,037
	V14	-0,182	0,016	-0,044	-11,146	0,000	0,969	1,032
	V15	-0,521	0,016	-0,167	-33,477	0,000	0,599	1,669
	V16	0,037	0,009	0,017	4,109	0,000	0,912	1,097
	V17	0,096	0,023	0,020	4,095	0,000	0,623	1,604
V18	-0,126	0,038	-0,013	-3,313	0,001	0,936	1,068	

Tabela 38. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 2

<b>MODELO 2</b>			
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>VARIAÇÃO</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero)	↕	0,172
	V2 (raça, cor ou etnia)	↘	0,090
	V3 (computador)	↕	0,051
	V4 (número de pessoas que vivem na casa)	↘	0,034
	V5 (se vive com a mãe)	↕	0,030
	V6 (escolaridade da mãe)	↕	0,093
	V7 (escolaridade do pai)	↕	0,111
	V8 (se vê o pai lendo)	↘	0,040
	V9 (interesse dos pais pelas atividades escolares)	↘	0,027
	V10 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos)	↕	0,095
	V11 (se trabalha fora de casa)	↘	0,055
	V12 (dever de casa de Língua Portuguesa)	↕	0,092
	V13 (entrada na escola)	↘	0,024
	V14 (tipo de escola frequentada)	↘	0,044
	V15 (reprovação)	↘	0,167
	V16 (se vive com o pai)	↕	0,017
	V17 (distorção idade-série)	↕	0,020
	V18 (abandono escolar)	↘	0,013

O Modelo 2 apresenta uma distribuição normal, como demonstrado no Gráfico 23, e linearidade, que pode ser observada no Gráfico 24. A distribuição dos resíduos ocorre ao longo da reta de regressão. O Modelo 2 ainda apresenta homocedasticidade. Em suma, tanto o Modelo 1 como o Modelo 2 são confiáveis para explicar o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013.

Gráfico 23. Histograma do Modelo 2

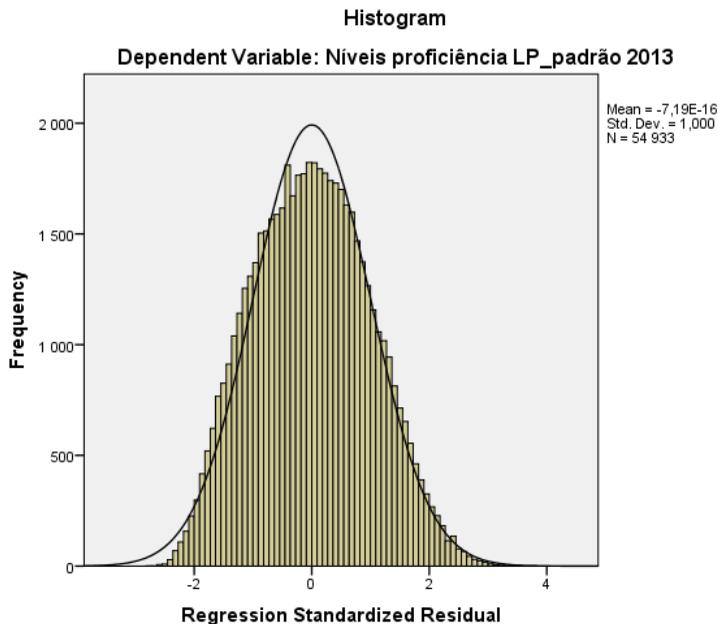
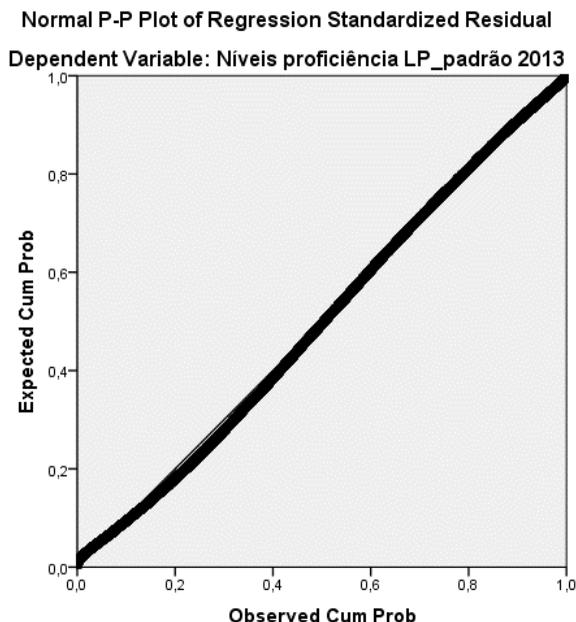


Gráfico 24. Distribuição dos resíduos do Modelo 2



Analisando-se comparativamente o Modelo 2 com o Modelo 1, percebe-se que a variação no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013 explica um grande montante da variação no desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013, porém, uma vez excluída esta variável independente do modelo, as demais variáveis passam a apresentar maior poder de explicação para a variável dependente. O comportamento das variáveis segue o mesmo padrão nos dois modelos, porém a intensidade de cada uma das variáveis, com exceção do gênero, é maior no Modelo 2.

### 6.3 Modelo 3

O Modelo 3 está interessado em analisar os efeitos das variações nas variáveis independentes sobre a variação no desempenho de Matemática. A base de dados utilizada no Modelo 3 continua a ser a da Prova Brasil 2013, ou seja, este modelo procura estimar as variações no desempenho dos jovens em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental. Tentou-se, inicialmente, adotar as mesmas variáveis

independentes do Modelo 1, adaptando-se as variáveis V12 e V16 de acordo com a variável dependente, para verificar o efeito no desempenho em Matemática de quando o jovem faz o dever de casa de Matemática e de quando há aumento no nível de proficiência em Língua Portuguesa. Entretanto, algumas das variáveis independentes do Modelo 1 mostraram-se com efeito pouco significativo sobre as variações no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013.

Buscou-se o ajuste ideal do Modelo 3, de forma a assegurar o melhor poder explicativo (maior R quadrado ajustado) com a melhor significância, evitando a multicolinearidade. A seleção de variáveis ocorreu através do método de busca sequencial (ver HAIR et al., 2009), seguindo a orientação dos aportes teóricos descritos anteriormente nesta pesquisa. Assim, as variáveis que se referem à entrada na escola, se o jovem trabalha fora de casa, ao número de pessoas que vivem na casa onde o jovem reside, e se ele mora com a mãe, que apresentaram efeito pouco significativo sobre o desempenho em Matemática, foram excluídas do Modelo 3.

Procurou-se incluir a variável acerca dos hábitos de leitura da mãe, e as variáveis denominadas de capital cultural da família através do acompanhamento das atividades escolares (se os pais incentivam o jovem a estudar, a fazer o dever de casa, a ler e a não faltar as aulas) no Modelo 3, mas seus efeitos foram insignificantes. Outras variáveis independentes foram acrescentadas com sucesso – a que se refere à frequência com que os pais participam das reuniões da escola, se o jovem vive com o pai, e o tempo que o jovem gasta com trabalho doméstico – embora elas tenham elevado o R Quadrado Ajustado em apenas 0,001. A Tabela 39 apresenta a relação de variáveis dependente e independentes do Modelo 3, que obedecem aos pressupostos do Modelo de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) descritos por Figueiredo Filho et al. (2011).

Tabela 39. Composição do Modelo 3 de regressão

<b>MODELO 3</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero) V2 (raça, cor ou etnia) V3 (computador) V4 (se vive com o pai) V5 (escolaridade da mãe) V6 (escolaridade do pai) V7 (se vê o pai lendo) V8 (participação dos pais nas reuniões da escola) V9 (interesse dos pais pelas atividades escolares) V10 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos) V11 (se faz trabalhos domésticos) V12 (dever de casa de Matemática) V13 (tipo de escola frequentada) V14 (reprovação) V15 (desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013)

É interessante notar que o fato do jovem viver com a mãe não é significativo para explicar as variações no desempenho em Matemática, embora seja significativo para estimar o desempenho em Língua Portuguesa. Porém, viver com o pai, que não era significativa para explicar o desempenho em Língua Portuguesa, é importante para a estimação das variações no desempenho em Matemática. Seriam estas constatações relacionadas a questões de gênero, arraigadas na cultura brasileira, de que línguas (e disciplinas ligadas às Artes e Humanidades) faz parte do universo feminino, e, portanto, teriam mais relação com a parte feminina da família (centrada na mãe) e o domínio da matemática (e as ciências exatas e naturais) é uma habilidade mais comum (e esperada) entre homens, estando mais associado à figura paterna?

A análise descritiva das variáveis e os resultados do teste de correlação de Pearson estão dispostos nas Tabela 40 e Tabela 41. Há correlação positiva entre as variáveis V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12 e V15, e o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013.

As outras variáveis independentes – V1, V2, V13 e V14 – apresentam correlação negativa com o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013. Dentre as variáveis que possuem maior correlação com o desempenho em Matemática, estão a escolaridade da mãe e do pai (0,213 e 0,200, respectivamente), a reprovação (0,232) e o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013 (0,614).

Diferentemente do que foi observado na análise de regressão dos Modelos 1 e 2, cuja variável dependente era o desempenho em Língua Portuguesa, o gênero apresenta um comportamento distinto no Modelo 3 que procura explicar as variações no desempenho de Matemática. Ainda, a correlação da escolaridade da mãe com o desempenho em Matemática supera a da escolaridade do pai.

Tabela 40. Análise descritiva do Modelo 3

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013	2,79	1,741	56239
V1	0,50	0,500	56239
V2	0,84	1,474	56239
V3	1,34	0,957	56239
V4	1,58	0,778	56239
V5	2,88	1,309	56239
V6	2,83	1,293	56239
V7	0,79	0,406	56239
V8	1,28	0,690	56239
V9	0,74	0,438	56239
V10	2,82	1,197	56239
V11	1,72	1,089	56239
V12	2,47	0,694	56239
V13	0,10	0,423	56239
V14	0,29	0,563	56239
V15	2,55	1,757	56239





De acordo com a informação descrita na Tabela 42, o Modelo 3 consegue explicar 43% da variação no desempenho dos jovens em Matemática na Prova Brasil 2013.

Tabela 42. Resumo do Modelo 3

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
3	0,656	0,430	0,430	1,315

A análise dos coeficientes da regressão, dispostos na Tabela 43, mostra que as categorias de referência das variáveis independentes aumentam o nível de proficiência (que varia de 0 a 10) em Matemática na Prova Brasil 2013 em 0,546 (constante). O fato de ser mulher diminui o desempenho em 0,164, assim como variações na raça (cor ou etnia) diferente de branca (redução de 0,034). Possuir um computador em casa traz incremento de 0,028 no desempenho em Matemática, morar com o pai acrescenta 0,019, e o mínimo grau de escolaridade da mãe e do pai contribuem, respectivamente, com 0,042 e 0,027. Por outro lado, ver o pai lendo, se os pais participam das reuniões da escola e se eles se conversam com o jovem sobre o que acontece na escola reduzem o desempenho em Matemática em 0,014, 0,012 e 0,024, respectivamente. Ter estudado em escola privada também diminui o desempenho (0,017). O maior tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos e com trabalhos domésticos aumenta o desempenho em Matemática na ordem de 0,037 e de 0,017. Porém, as variáveis que produzem maior incremento na variação do desempenho em Matemática são fazer o dever de casa de Matemática (0,116) e o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013 (0,586), enquanto que a reprovação apresenta decréscimo (0,075) na variável dependente. A Tabela 44 sumariza o comportamento das variáveis independentes quanto à explicação da variação no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013.

Tabela 43. Coeficientes do Modelo 3

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
3	(Constant)	0,546	0,034		15,850	0,000		
	V1	-0,571	0,012	-0,164	-47,315	0,000	0,845	1,183
	V2	-0,040	0,004	-0,034	-10,478	0,000	0,965	1,036
	V3	0,051	0,006	0,028	7,920	0,000	0,811	1,234
	V4	0,043	0,007	0,019	5,840	0,000	0,940	1,064
	V5	0,056	0,005	0,042	10,833	0,000	0,677	1,478
	V6	0,036	0,005	0,027	6,787	0,000	0,662	1,510
	V7	-0,059	0,014	-0,014	-4,120	0,000	0,903	1,107
	V8	-0,031	0,008	-0,012	-3,634	0,000	0,909	1,100
	V9	-0,096	0,013	-0,024	-7,193	0,000	0,907	1,103
	V10	0,054	0,005	0,037	11,065	0,000	0,907	1,103
	V11	0,027	0,005	0,017	4,937	0,000	0,887	1,127
	V12	0,290	0,008	0,116	34,643	0,000	0,909	1,100
	V13	-0,072	0,013	-0,017	-5,393	0,000	0,970	1,031
	V14	-0,232	0,010	-0,075	-22,356	0,000	0,897	1,115
	V15	0,580	0,003	0,586	166,819	0,000	0,823	1,215

Tabela 44. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 3

<b>MODELO 3</b>			
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>VARIAÇÃO</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero)	↓	0,164
	V2 (raça, cor ou etnia)	↓	0,034
	V3 (computador)	↑	0,028
	V4 (se vive com o pai)	↑	0,019
	V5 (escolaridade da mãe)	↑	0,042
	V6 (escolaridade do pai)	↑	0,027
	V7 (se vê o pai lendo)	↓	0,014
	V8 (participação dos pais nas reuniões da escola)	↓	0,012
	V9 (interesse dos pais pelas atividades escolares)	↓	0,024
	V10 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos)	↑	0,037
	V11 (se faz trabalhos domésticos)	↑	0,017
	V12 (dever de casa de Matemática)	↑	0,116
	V13 (tipo de escola frequentada)	↓	0,017
	V14 (reprovação)	↓	0,075
	V15 (desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013)	↑	0,586

O Modelo 3 apresenta uma distribuição normal, como demonstrado no Gráfico 25. Os resíduos estão distribuídos ao longo da reta, conforme o Gráfico 26. O Modelo 3 exibe normalidade, linearidade e homocedasticidade, que garantem confiabilidade aos dados para explicar o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013.

Gráfico 25. Histograma do Modelo 3

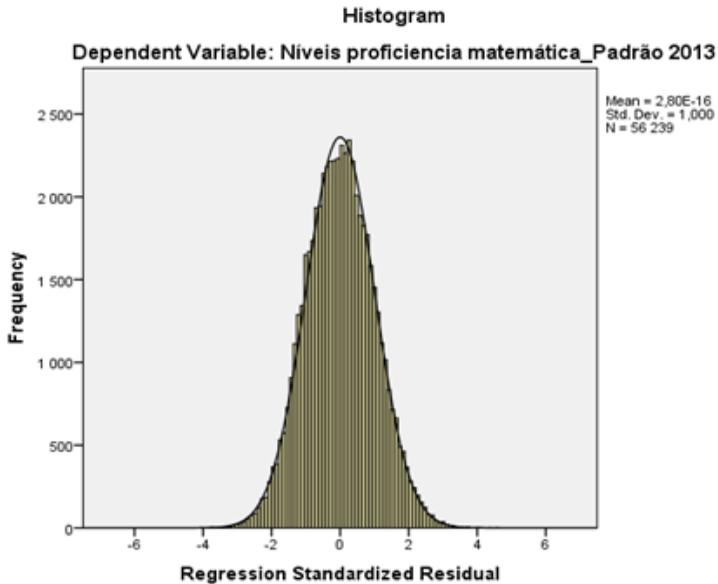
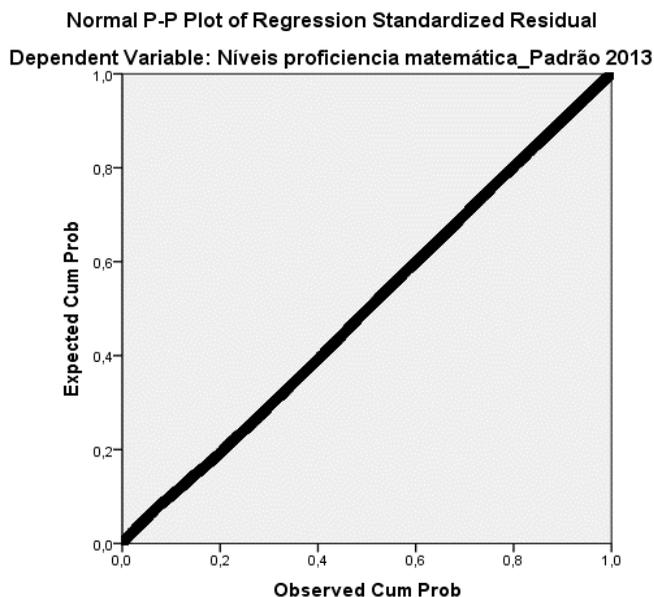


Gráfico 26. Distribuição dos resíduos do Modelo 3



O Modelo 3 apresenta um padrão diferente de comportamento de algumas variáveis independentes para explicar o desempenho dos jovens, quando comparado com o Modelo 2 e com o Modelo 1. A variável gênero, por exemplo, continua contribuindo de forma expressiva na estimação da variação no desempenho, mas adota um padrão radicalmente no Modelo 3, no qual ser mulher reduz o desempenho do jovem. Esta e demais constatações serão analisadas em mais detalhe adiante.

#### 6.4 Modelo 4

O Modelo 4 segue a lógica do Modelo 2, de excluir a variável independente que se refere ao desempenho dos jovens na Prova Brasil. Porém, como a variável dependente passa a ser o desempenho em Matemática em vez de Língua Portuguesa, foram necessárias algumas outras adaptações. Atentou-se para garantir uma boa significância do Modelo 3 e assegurar o respeito aos pressupostos do modelo de MQO (Figueiredo Filho et al., 2011).

Após remover a variável “desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013”, acrescentaram-se as seguintes variáveis: distorção idade-série, abandono escolar, se o jovem trabalha fora de casa, se vive com a mãe, se há incentivo por parte dos pais para que o jovem leia e acerca da entrada do jovem na escola. Tentou-se incluir outras variáveis, como o número de pessoas que vivem com o jovem, os hábitos de leitura da mãe, se os pais incentivam o jovem a estudar, se os pais incentivam o jovem a não faltar às aulas, e se o professor corrige as tarefas de Matemática, mas nenhuma mostrou efeito significativo sobre a variável dependente. Curiosamente, as variáveis independentes adicionadas não alteraram o valor do R Quadrado Ajustado do Modelo 4. As variáveis que constituem o Modelo 3 estão listadas na Tabela 45.

Tabela 45. Composição do Modelo 4 de regressão

<b>MODELO 4</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero) V2 (raça, cor ou etnia) V3 (computador) V4 (se vive com a mãe) V5 (se vive com o pai) V6 (escolaridade da mãe) V7 (escolaridade do pai) V8 (se vê o pai lendo) V9 (participação dos pais nas reuniões da escola) V10 (incentivo dos pais à leitura) V11 (interesse dos pais pelas atividades escolares) V12 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos) V13 (se faz trabalhos domésticos) V14 (se trabalha fora de casa) V15 (dever de casa de Matemática) V16 (entrada na escola) V17 (tipo de escola frequentada) V18 (reprovação) V19 (distorção idade-série) V20 (abandono escolar)

A Tabela 46 e a Tabela 47 apresentam a análise descritiva das variáveis do Modelo 4 e os resultados do teste de correlação de Pearson. As variáveis V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V11, V12, V13 e V15 correlacionam-se positivamente com o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013. As demais variáveis independentes – V1, V2, V10, V14, V16, V17, V18, V19, V20 – apresentam correlação negativa com a variável dependente. A escolaridade da mãe e do pai (0,212 e 0,199, respectivamente), fazer o dever de casa de Matemática (0,181) e reprovação (0,231) são as variáveis que possuem maior correlação com o desempenho em Matemática no Modelo 4.

Tabela 46. Análise descritiva do Modelo 4

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013	2,81	1,741	54121
V1	0,50	0,500	54121
V2	0,84	1,470	54121
V3	1,34	0,956	54121
V4	1,87	0,470	54121
V5	1,58	0,777	54121
V6	2,88	1,308	54121
V7	2,83	1,292	54121
V8	0,79	0,406	54121
V9	1,28	0,689	54121
V10	0,89	0,313	54121
V11	0,74	0,438	54121
V12	2,83	1,194	54121
V13	1,72	1,087	54121
V14	0,21	0,408	54121
V15	2,48	0,692	54121
V16	0,84	0,773	54121
V17	0,10	0,420	54121
V18	0,29	0,561	54121
V19	0,09	0,365	54121
V20	0,03	0,183	54121







O Modelo 4 estima 14,8% da variação no desempenho dos jovens em Matemática na Prova Brasil 2013, ou seja, as variações nas 20 variáveis independentes do modelo quase um sexto da variação no desempenho em Matemática.

Tabela 48. Resumo do Modelo 4

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
4	0,385	0,149	0,148	1,606

As categorias de referência das variáveis independentes do Modelo 4 aumentam o nível de proficiência (que varia de 0 a 10) em Matemática na Prova Brasil 2013 em 1,001 (constante). A análise dos coeficientes da regressão, dispostos na Tabela 49, mostra que ser mulher diminui o desempenho em 0,062 e variações na raça (cor ou etnia) diferente de branca, reduzem-no em 0,087. Possuir um computador em casa traz incremento de 0,055 no desempenho em Matemática, morar com a mãe e o pai acrescenta 0,024 e 0,023, respectivamente, e o mínimo grau de escolaridade da mãe e do pai contribuem, nesta ordem, com 0,097 e 0,092. Ao contrário, ver o pai lendo, se os pais participam das reuniões da escola, se eles incentivam o jovem a ler e se eles se conversam com o jovem sobre o que acontece na escola reduzem o desempenho em Matemática em 0,034, 0,014, 0,021 e 0,029. Gastar mais tempo com TV, Internet e jogos eletrônicos e com trabalhos domésticos aumenta o desempenho em Matemática na ordem de 0,094 e de 0,027. Porém, trabalhar fora de casa diminui o desempenho em 0,027. Ter entrado na escola somente na pré-escola e ter estudado em escola privada também reduzem o desempenho (0,017 e 0,040, respectivamente). Se o estudante faz o dever de casa de Matemática, o desempenho aumenta em 0,163, mas se o jovem já reprovou ou abandonou a escola, o desempenho diminui em 0,176 e 0,015. Apesar disso, a distorção idade-série contribui positivamente (0,019) na variação do nível de proficiência em Matemática. O efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente está sumarizado na Tabela 50.

Tabela 49. Coeficientes do Modelo 4

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
4	(Constant)	1,001	0,053		18,857	0,000		
	V1	-0,217	0,015	-0,062	-14,534	0,000	0,855	1,169
	V2	-0,103	0,005	-0,087	-21,734	0,000	0,975	1,026
	V3	0,100	0,008	0,055	12,465	0,000	0,810	1,235
	V4	0,089	0,015	0,024	5,994	0,000	0,973	1,028
	V5	0,051	0,009	0,023	5,477	0,000	0,927	1,079
	V6	0,129	0,006	0,097	20,109	0,000	0,676	1,480
	V7	0,124	0,007	0,092	19,001	0,000	0,668	1,497
	V8	-0,147	0,018	-0,034	-8,153	0,000	0,892	1,122
	V9	-0,036	0,011	-0,014	-3,380	0,001	0,901	1,110
	V10	-0,116	0,024	-0,021	-4,946	0,000	0,879	1,138
	V11	-0,117	0,017	-0,029	-6,853	0,000	0,854	1,170
	V12	0,137	0,006	0,094	22,532	0,000	0,910	1,098
	V13	0,042	0,007	0,027	6,289	0,000	0,886	1,128
	V14	-0,117	0,018	-0,027	-6,669	0,000	0,935	1,070
	V15	0,411	0,010	0,163	39,300	0,000	0,911	1,098
	V16	-0,039	0,009	-0,017	-4,246	0,000	0,963	1,039
	V17	-0,165	0,017	-0,040	-9,885	0,000	0,968	1,033
	V18	-0,547	0,016	-0,176	-34,257	0,000	0,596	1,678
	V19	0,088	0,024	0,019	3,688	0,000	0,622	1,607
V20	-0,142	0,039	-0,015	-3,640	0,000	0,937	1,067	

Tabela 50. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 4

<b>MODELO 4</b>		
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013</b>	V1 (gênero)	0,062
	V2 (raça, cor ou etnia)	0,087
	V3 (computador)	0,055
	V4 (se vive com a mãe)	0,024
	V5 (se vive com o pai)	0,023
	V6 (escolaridade da mãe)	0,097
	V7 (escolaridade do pai)	0,092
	V8 (se vê o pai lendo)	0,034
	V9 (participação dos pais nas reuniões da escola)	0,014
	V10 (incentivo dos pais à leitura)	0,021
	V11 (interesse dos pais pelas atividades escolares)	0,029
	V12 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos)	0,094
	V13 (se faz trabalhos domésticos)	0,027
	V14 (se trabalha fora de casa)	0,027
	V15 (dever de casa de Matemática)	0,163
	V16 (entrada na escola)	0,017
	V17 (tipo de escola frequentada)	0,040
	V18 (reprovação)	0,176
	V19 (distorção idade-série)	0,019
	V20 (abandono escolar)	0,015

Tal como apresentado e constatado na análise do Modelo 2, quando foi retirada a variável independente “desempenho em Língua Portuguesa” do modelo que procura explicar as variações no desempenho em Matemática no Modelo 4, variações na variável gênero têm o seu poder explicativo diminuído, ao passo em que os efeitos individuais das outras variáveis independentes aumenta.

O Modelo 4 é confiável para estimar a variação no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013, pois apresenta uma distribuição normal (ver Gráfico 27) e os resíduos estão distribuídos ao longo da reta de regressão (ver Gráfico 28).

Gráfico 27. Histograma do Modelo 4

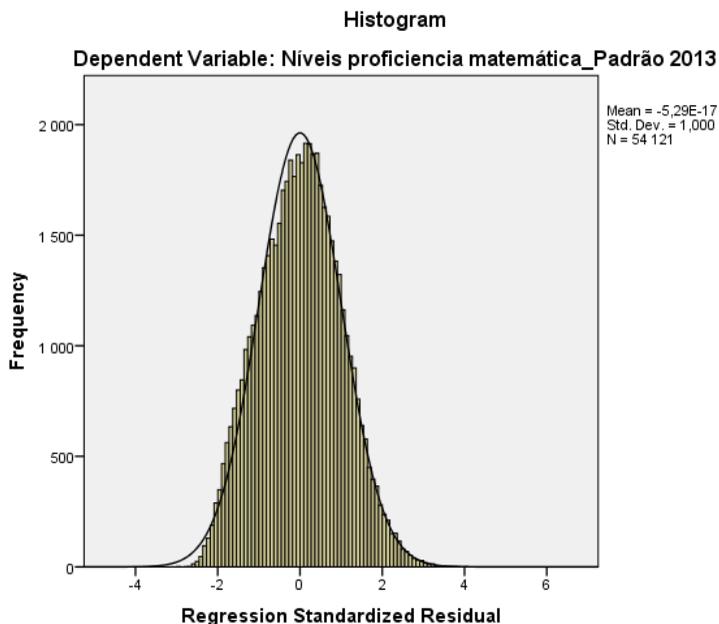
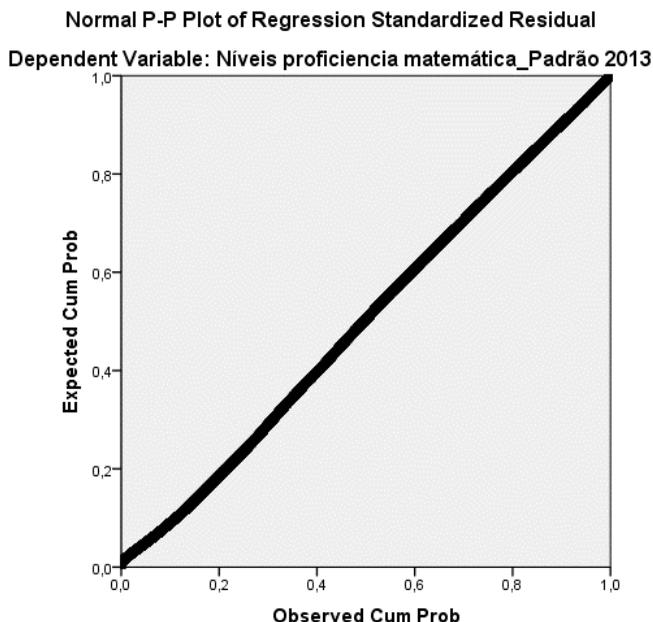


Gráfico 28. Distribuição dos resíduos do Modelo 4



### 6.5 Modelo 5

A partir do Modelo 5, analisa-se o desempenho dos jovens em uma fase anterior da vida deles, no 5º ano do Ensino Fundamental. Portanto, empregou-se a base de dados da Prova Brasil 2009 para a construção deste e dos próximos modelos.

Os Modelo 5, Modelo 6, Modelo 7 e Modelo 8 pretendem testar as mesmas variáveis dependentes e independentes utilizadas nos Modelo 1, Modelo 2, Modelo 3 e Modelo 4, respectivamente, para garantir a comparabilidade dos dados e das análises. Entretanto, como se respeitaram os pressupostos do Modelo de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), aconselhados por Figueiredo Filho et al. (2011) e priorizou-se a significância das variáveis, algumas variáveis independentes foram excluídas para assegurar a confiabilidade dos modelos.

O Modelo 5 visa estimar as variações no nível de proficiência em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009. Em comparação com o Modelo 1, as variáveis que se referem ao tipo de escola, se os pais

conversam com o estudante sobre o que acontece na escola (interesse dos pais pelas atividades escolares), se o estudante vê o pai lendo, ao tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos, e à raça (cor ou etnia) do estudante foram excluídas do Modelo 5, porque seus efeitos eram pouco significativos para explicar a variação no desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009. Poder-se-ia ter mantido somente o restante das variáveis independentes, mas optou-se por acrescentar algumas outras variáveis com efeito significativo sobre a variável dependente, pois as mesmas contribuíram para aumentar o valor do R Quadrado Ajustado do Modelo 5. As variáveis independentes adicionadas ao Modelo 5 são: se o estudante vê a mãe lendo, a frequência de participação dos pais nas reuniões da escola e o tempo que o estudante gasta com trabalhos domésticos. A Tabela 51 lista as variáveis do Modelo 5.

**Tabela 51. Composição do Modelo 5 de regressão**

<b>MODELO 5</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero) V2 (computador) V3 (número de pessoas que vivem na casa) V4 (se vive com a mãe) V5 (escolaridade da mãe) V6 (escolaridade do pai) V7 (se vê a mãe lendo) V8 (participação dos pais nas reuniões da escola) V9 (se faz trabalhos domésticos) V10 (se trabalha fora de casa) V11 (dever de casa de Língua Portuguesa) V12 (entrada na escola) V13 (reprovação) V14 (desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009)

A análise descritiva das variáveis e os resultados do teste de correlação de Pearson, que mostra se há relacionamento estatisticamente significativo entre as variáveis, estão dispostos na Tabela 52 e na Tabela 53. Existe correlação positiva entre as variáveis V1, V2, V4, V5, V6,

V7, V8, V11 e V14, e o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009. As demais variáveis independentes – V3, V9, V10, V12, e V13 – correlacionam-se de forma negativa com o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009. As variáveis que apresentam maior correlação com o desempenho em Língua Portuguesa são: computador (V2, 0,190), número de pessoas que vivem na casa (V3, 0,196), reprovação (V13, 0,262) e o desempenho em Matemática (V14, 0,622). O gênero e a escolaridade do pai e da mãe apresentam correlação mais baixa do que aquela observada no 9º ano (Prova Brasil 2013), enquanto que as variáveis que dizem respeito à residência – capital econômico e estrutura familiar – representados por posse de computador e número de pessoas que vivem na casa, apresentam correlação mais forte no 5º ano (Prova Brasil 2009). Reprovação e desempenho em Matemática seguem o mesmo padrão de correlação nos Modelo 1 e Modelo 5.

Tabela 52. Análise descritiva do Modelo 5

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009	3,14	1,698	55594
V1	0,50	0,500	55594
V2	0,55	0,498	55594
V3	2,55	1,055	55594
V4	0,97	0,264	55594
V5	2,77	1,799	55594
V6	3,10	1,837	55594
V7	0,90	0,305	55594
V8	1,40	0,668	55594
V9	1,45	1,113	55594
V10	0,10	0,307	55594
V11	1,82	0,431	55594
V12	0,89	0,913	55594
V13	0,30	0,577	55594
V14	3,98	1,811	55594







A regressão do Modelo 5 aponta que a variação nas variáveis independentes que o integram explica 43,3% da variação no desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009, conforme informado na Tabela 54.

Tabela 54. Resumo do Modelo 5

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
5	0,658	0,433	0,433	1,279

A análise dos coeficientes da regressão, dispostos na Tabela 55, mostra que as categorias de referência das variáveis independentes aumentam o nível de proficiência (que varia de 0 a 10) em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009 em 0,677 (constante). Ser mulher produz incremento de 0,105 no desempenho em Língua Portuguesa. A posse de computador em casa também contribui positivamente no desempenho (0,053), enquanto que o aumento do número de pessoas que vivem na mesma residência do estudante, provoca redução no desempenho em Língua Portuguesa (0,066). Estes efeitos produzidos por aspectos relacionados a aspectos mais estruturais são mais relevantes ao desempenho do que os incrementos no fato do estudante morar com a mãe (0,011), aumentos no nível de escolaridade da mãe (0,024) e do pai (0,017), do que ver a mãe lendo (0,010) e dos pais participarem nas reuniões da escola (0,010). Qualquer tipo de trabalho, seja doméstico (0,042) ou fora de casa (0,055), faz com que o desempenho em Língua Portuguesa diminua. Por outro lado, fazer o dever de casa de Língua Portuguesa e acréscimos no nível de proficiência em Matemática agregam 0,051 e 0,557, respectivamente, ao desempenho. A entrada na escola após o maternal (ou creche) reduz o desempenho em Língua Portuguesa em 0,039, e a reprovação, produz decréscimo de 0,066. A Tabela 56 sintetiza estas constatações.

Tabela 55. Coeficientes do Modelo 5

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
5	(Constant)	0,677	0,042		16,017	0,000		
	V1	0,358	0,011	0,105	31,873	0,000	0,935	1,070
	V2	0,179	0,011	0,053	15,799	0,000	0,920	1,086
	V3	-0,106	0,005	-0,066	-19,973	0,000	0,942	1,062
	V4	0,070	0,021	0,011	3,400	0,001	0,991	1,009
	V5	0,022	0,004	0,024	6,209	0,000	0,706	1,416
	V6	0,016	0,003	0,017	4,518	0,000	0,714	1,400
	V7	0,055	0,018	0,010	3,067	0,002	0,975	1,026
	V8	0,025	0,008	0,010	3,008	0,003	0,957	1,045
	V9	-0,064	0,005	-0,042	-12,766	0,000	0,956	1,046
	V10	-0,303	0,018	-0,055	-16,639	0,000	0,944	1,059
	V11	0,199	0,013	0,051	15,200	0,000	0,922	1,085
	V12	-0,072	0,006	-0,039	-11,849	0,000	0,950	1,053
	V13	-0,193	0,010	-0,066	-19,191	0,000	0,872	1,147
	V14	0,522	0,003	0,557	161,877	0,000	0,862	1,160

Tabela 56. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 5

<b>MODELO 5</b>			
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>VARIACÃO</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero)	←	0,105
	V2 (computador)	←	0,053
	V3 (número de pessoas que vivem na casa)	↔	0,066
	V4 (se vive com a mãe)	←	0,011
	V5 (escolaridade da mãe)	←	0,024
	V6 (escolaridade do pai)	←	0,017
	V7 (se vê a mãe lendo)	←	0,010
	V8 (participação dos pais nas reuniões da escola)	←	0,010
	V9 (se faz trabalhos domésticos)	↔	0,042
	V10 (se trabalha fora de casa)	↔	0,055
	V11 (dever de casa de Língua Portuguesa)	←	0,051
	V12 (entrada na escola)	↔	0,039
	V13 (reprovação)	↔	0,066
	V14 (desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009)	←	0,557

O efeito da variação do gênero sobre o desempenho em Língua Portuguesa no 5º ano, apesar de alto, não é tão pronunciado como no 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a questão do trabalho fora de casa possui um efeito um pouco superior no desempenho em Língua Portuguesa no 5º ano, do que no 9º ano. Outra constatação interessante é a de que o hábito de leitura da mãe bem como a participação dos pais nas reuniões da escola tem efeito positivo no 5º ano, contrariamente ao efeito observado no 9º ano.

O Modelo 5 apresenta uma distribuição normal, como demonstrado no Gráfico 29. O modelo também apresenta linearidade, ou seja, a distribuição dos resíduos ocorre ao longo da reta, conforme o Gráfico 30. Em outras palavras, o Modelo 5 é confiável para explicar o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009.

### Gráfico 29. Histograma do Modelo 5

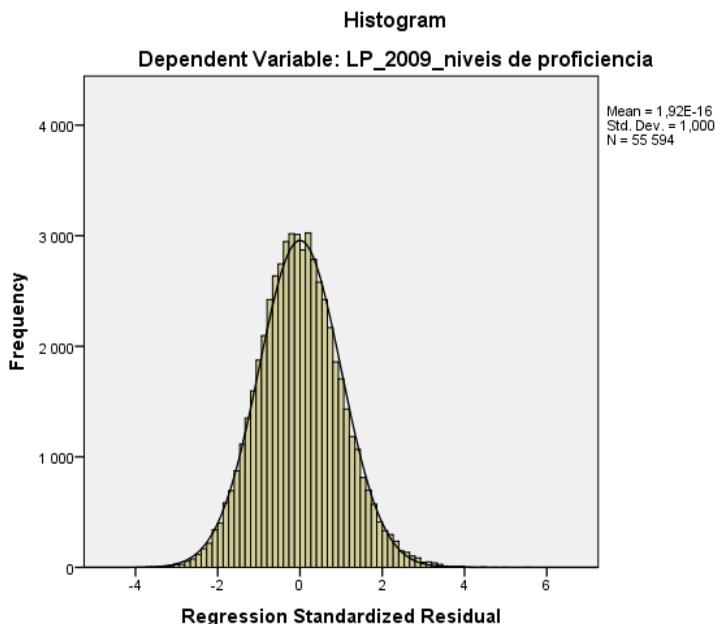
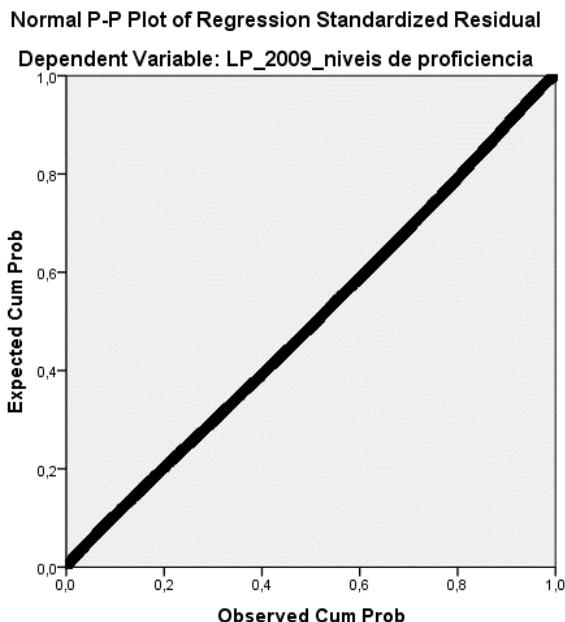


Gráfico 30. Distribuição dos resíduos do Modelo 5



### 6.6 Modelo 6

Assim como o Modelo 5 baseou-se no Modelo 1, o Modelo 6 inspira-se no Modelo 2. A principal alteração do Modelo 6 com relação ao Modelo 5 é a retirada da variável independente “desempenho em Matemática”, a fim de possibilitar a inclusão de outras variáveis, principalmente àquelas relativas ao fenômeno do fracasso escolar e ao capital cultural da família.

O Modelo 6, mediante a consideração dos pressupostos dos modelos de MQO (Figueiredo Filho et al., 2011) e a busca de significância e maior R Quadrado Ajustado possível, conta com a adição de algumas variáveis independentes por busca sequencial alinhada à abordagem teórica adotada nesta pesquisa. Não foi possível incluir as variáveis que tratam da distorção idade-série e demais variáveis que consideram o acompanhamento dos pais nas atividades escolares porque elas eram insignificativas para explicar a variação do desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009 e/ou causavam

multicolinearidade no modelo. A variável “raça, cor ou etnia” também ficou de fora do Modelo 6 por estes mesmos motivos. O ajuste do Modelo 6 ainda exigiu a exclusão das variáveis acerca da escolaridade do pai, dos hábitos de leitura da mãe e do pai e de se o estudante vive com a mãe e o pai. Estas opções foram acatadas para aumentar o R Quadrado Ajustado do Modelo 6, tendo em vista o alto poder explicativo de algumas variáveis, como o incentivo dos pais para ir à escola. A composição das variáveis do Modelo 6 está indicada na Tabela 57.

Tabela 57. Composição do Modelo 6 de regressão

<b>MODELO 6</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero) V2 (computador) V3 (número de pessoas que vivem na casa) V4 (escolaridade da mãe) V5 (participação dos pais nas reuniões da escola) V6 (incentivo dos pais para ir à escola) V7 (interesse dos pais pelas atividades escolares) V8 (se faz trabalhos domésticos) V9 (se trabalha fora de casa) V10 (dever de casa de Língua Portuguesa) V11 (entrada na escola) V12 (reprovação) V13 (abandono escolar)

Apresenta-se, na Tabela 58, a análise descritiva das variáveis do Modelo 6. A Tabela 59 mostra se há relacionamento estatisticamente significativo entre as variáveis, que podem ser observados nos resultados do teste de correlação de Pearson. Existe correlação positiva entre as variáveis V1, V2, V4, V5, V6, V7 e V10 e o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009, e correlação negativa entre as variáveis V3, V8, V9, V11, V12 e V13 e a variável dependente. As variáveis reprovação (0,263), o número de pessoas que vivem na mesma casa que o estudante (0,198) e a posse de computador (0,192) são aquelas que tem maior grau de correlação com o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009.

Tabela 58. Análise descritiva do Modelo 6

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009	3,14	1,699	58714
V1	0,49	0,500	58714
V2	0,55	0,498	58714
V3	2,55	1,056	58714
V4	2,76	1,797	58714
V5	1,40	0,667	58714
V6	0,97	0,158	58714
V7	0,84	0,364	58714
V8	1,45	1,113	58714
V9	0,11	0,307	58714
V10	1,82	0,429	58714
V11	0,89	0,915	58714
V12	0,30	0,576	58714
V13	0,04	0,240	58714







O Modelo 6 explica 17% da variação no desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009, conforme demonstrado na Tabela 60.

Tabela 60. Resumo do Modelo 6

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
6	0,413	0,170	0,170	1,547

A Tabela 61 apresenta os coeficientes da regressão do Modelo 6. Sua análise mostra que as categorias de referência das variáveis independentes aumentam o nível de proficiência (que varia de 0 a 10) em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009 em 2,410 (constante). O fato de ser mulher e a posse de computador na residência onde o estudante vive acrescem 0,070 e 0,119 ao desempenho em Língua Portuguesa, enquanto que o aumento no número de pessoas que residem na mesma casa faz com que o desempenho diminua 0,125. O capital cultural da família, representado pela escolaridade da mãe (0,050), pela participação dos pais nas reuniões da escola (0,016) e pelo incentivo dos pais para ir à escola (0,060), contribui para elevar o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009, embora o interesse dos pais pelas atividades escolares (0,022) reduza o desempenho. Como nos modelos anteriores, trabalhar, seja em casa (0,081) ou fora de casa (0,093), afeta negativamente o desempenho. A entrada na escola após o maternal (ou creche) faz com que o desempenho em Língua Portuguesa diminua, assim como a reprovação e o abandono escolar, na ordem de 0,092, 0,161 e 0,025, respectivamente. Ao contrário, fazer o dever de casa de Língua Portuguesa impacta positivamente o desempenho em 0,099. Estas variações estão resumidas na Tabela 62.

Tabela 61. Coeficientes do Modelo 6

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
6	(Constant)	2,410	0,055		43,722	0,000		
	V1	0,239	0,013	0,070	18,172	0,000	0,944	1,060
	V2	0,405	0,013	0,119	30,553	0,000	0,937	1,067
	V3	-0,201	0,006	-0,125	-32,560	0,000	0,956	1,046
	V4	0,047	0,004	0,050	12,991	0,000	0,958	1,044
	V5	0,040	0,010	0,016	4,032	0,000	0,946	1,057
	V6	0,644	0,041	0,060	15,841	0,000	0,984	1,017
	V7	-0,102	0,018	-0,022	-5,689	0,000	0,958	1,044
	V8	-0,124	0,006	-0,081	-21,216	0,000	0,959	1,043
	V9	-0,515	0,021	-0,093	-24,068	0,000	0,945	1,059
	V10	0,390	0,016	0,099	25,114	0,000	0,915	1,093
	V11	-0,170	0,007	-0,092	-23,907	0,000	0,960	1,042
	V12	-0,476	0,012	-0,161	-40,457	0,000	0,889	1,125
	V13	-0,179	0,027	-0,025	-6,538	0,000	0,952	1,051

Tabela 62. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 6

<b>MODELO 6</b>			
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>VARIAÇÃO</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero)	↑	0,070
	V2 (computador)	↑	0,119
	V3 (número de pessoas que vivem na casa)	↓	0,125
	V4 (escolaridade da mãe)	↑	0,050
	V5 (participação dos pais nas reuniões da escola)	↑	0,016
	V6 (incentivo dos pais para ir à escola)	↑	0,060
	V7 (interesse dos pais pelas atividades escolares)	↓	0,022
	V8 (se faz trabalhos domésticos)	↓	0,081
	V9 (se trabalha fora de casa)	↓	0,093
	V10 (dever de casa de Língua Portuguesa)	↑	0,099
	V11 (entrada na escola)	↓	0,092
	V12 (reprovação)	↓	0,161
	V13 (abandono escolar)	↓	0,025

No Modelo 6, tanto as questões estruturais – computador e número de pessoas que vivem na casa – como questões de acompanhamento dos pais nas atividades escolares (principalmente se há incentivo para ir à escola), apresentam altos coeficientes para explicar a variação no desempenho em Língua Portuguesa na prova Brasil 2009, além do gênero, da reprovação, do trabalho fora de casa e do dever de casa de Língua Portuguesa. Como no Modelo 5, o coeficiente da escolaridade da mãe é baixo comparando-se com os coeficientes das outras variáveis independentes.

O Modelo 6 apresenta uma distribuição normal, como demonstrado no Gráfico 31, e seus resíduos estão distribuídos ao longo da reta, conforme o Gráfico 32, indicando linearidade do modelo. O Modelo 6, portanto, é confiável para explicar o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009.

Gráfico 31. Histograma do Modelo 6

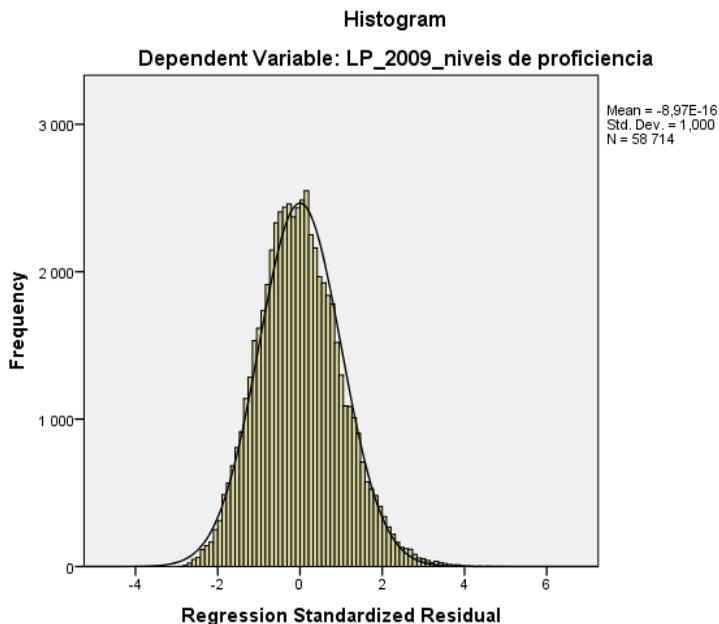
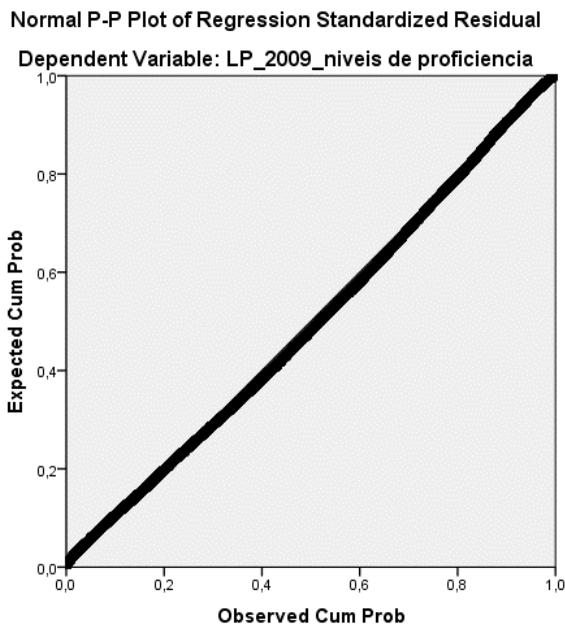


Gráfico 32. Distribuição dos resíduos do Modelo 6



### 6.7 Modelo 7

O Modelo 7 procura explicar as variações no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009. Segue a lógica do Modelo 3, mas incorpora algumas das constatações observadas nos Modelo 5 e Modelo 6, principalmente no que se refere à significância das variáveis independentes. As variáveis escolaridade da mãe e do pai se mostraram pouco significativas para explicar a variação no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009, assim como aquelas acerca dos hábitos de leitura da mãe e do pai, sendo, portanto, excluídas do Modelo 7. A variável que representa o grau de alfabetização da mãe (se ela sabe ler e escrever) apresentou efeito significativo e elevou o R Quadrado Ajustado do Modelo 7. Se o pai sabe ler e escrever não foi igualmente significativo, e a variável que mostra se o estudante vive com a mãe tornou-se insignificante após a inclusão do grau de alfabetização da mãe. É interessante notar que para os estudantes do 5<sup>o</sup> ano, percepções mais sutis da escolaridade dos pais, como se eles sabem ler e escrever, tendem a ser mais relevantes do que o grau de escolaridade para explicar

as variações no desempenho escolar. As questões acerca do fenômeno do fracasso escolar – reprovação, abandono escolar e distorção idade-série – puderam ser agregadas ao Modelo 7, mas não foi possível acrescentar as variáveis referentes ao acompanhamento das atividades escolares, pois apesar de aumentarem o R Quadrado Ajustado, sua inclusão implicava multicolinearidade. A composição final do Modelo 7 está apresentada na Tabela 63.

Tabela 63. Composição do Modelo 7 de regressão

<b>MODELO 7</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero) V2 (raça, cor ou etnia) V3 (computador) V4 (número de pessoas que vivem na casa) V5 (se vive com o pai) V6 (se a mãe sabe ler e escrever) V7 (interesse dos pais pelas atividades escolares) V8 (se faz trabalhos domésticos) V9 (se trabalha fora de casa) V10 (dever de casa de Matemática) V11 (entrada na escola) V12 (reprovação) V13 (abandono escolar) V14 (distorção idade-série) V15 (desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009)

A análise descritiva das variáveis do Modelo 7 está disposta na Tabela 64 e os resultados do teste de correlação de Pearson, na Tabela 65. Há relacionamento positivo entre as variáveis V3, V5, V6, V7, V10 e V15 e o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009. As variáveis V1, V2, V4, V8, V9, V11, V12, V13 e V14 correlacionam-se negativamente com o desempenho em Matemática. A maior correlação observada (0,619) é entre o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009 e o desempenho em Matemática na mesma avaliação. A reprovação, a posse de computador, o número de pessoas que vivem com o estudante, a distorção idade-série, fazer o dever de casa de

Matemática e o momento da entrada na escola também apresentam alta correlação com o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009.

Tabela 64. Análise descritiva do Modelo 7

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009	4,00	1,810	56106
V1	0,49	0,500	56106
V2	0,56	0,892	56106
V3	0,55	0,497	56106
V4	2,55	1,054	56106
V5	0,84	0,481	56106
V6	0,97	0,180	56106
V7	0,84	0,364	56106
V8	1,45	1,112	56106
V9	0,10	0,304	56106
V10	1,84	0,393	56106
V11	0,89	0,910	56106
V12	0,29	0,572	56106
V13	0,04	0,236	56106
V14	0,14	0,511	56106
V15	3,15	1,696	56106







A variação nas variáveis independentes que compõem o Modelo 7 explicam 41,4% da variação no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009, como pode ser observado no valor do R Quadrado Ajustado na Tabela 66.

Tabela 66. Resumo do Modelo 7

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
7	0,644	0,414	0,414	1,385

Os coeficientes da regressão do Modelo 7, exibidos na Tabela 67, indicam o comportamento (positivo ou negativo) e a intensidade da contribuição da variação em cada variável independente para estimar a variação no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009. A análise dos coeficientes mostra que o conjunto das variáveis independentes aumenta o nível de proficiência (que varia de 0 a 13) em Matemática na Prova Brasil 2009 em 2,008 (constante). Como demonstrado na análise do desempenho em Matemática no 9º ano (Prova Brasil 2013), e diferentemente da análise acerca do desempenho em Língua Portuguesa, tanto no 5º como no 9º ano, o fato de ser mulher impacta negativamente, em 0,102, o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009. A raça (cor ou etnia) diferente de branca também provoca decréscimo no desempenho (0,025). O aumento no número de pessoas que moram com o estudante reduz o desempenho em Matemática em 0,036, mas morar com o pai, aumenta o nível de proficiência em 0,015. A posse de computador na casa onde o estudante reside e a mãe saber ler e escrever elevam o desempenho em 0,044 e 0,011, respectivamente. O interesse dos pais pelas atividades escolares, ou se eles conversam com os filhos sobre o que acontece na escola, afeta negativamente o desempenho (0,019). Outras variáveis que reduzem o desempenho em Matemática são a realização de trabalhos domésticos (0,024) e se o estudante trabalha fora de casa (0,017). A entrada na escola após o maternal (ou creche), reprovação, abandono escolar e distorção idade-série também colaboram para diminuir o nível de proficiência de Matemática em 0,043, 0,067, 0,011 e 0,015, respectivamente. Fazer o dever de casa de Matemática (0,058) e o aumento no nível de proficiência de Língua Portuguesa (0,569), ao contrário, aumentam o desempenho em Matemática na Prova Brasil

2009. A síntese da análise dos coeficientes de regressão do Modelo 7 está disponível na Tabela 68.

Tabela 67. Coeficientes do Modelo 7

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
7	(Constant)	2,008	0,050		39,916	0,000		
	V1	-0,370	0,012	-0,102	-30,712	0,000	0,941	1,063
	V2	-0,050	0,007	-0,025	-7,520	0,000	0,979	1,021
	V3	0,160	0,012	0,044	13,069	0,000	0,927	1,079
	V4	-0,061	0,006	-0,036	-10,636	0,000	0,927	1,079
	V5	0,057	0,012	0,015	4,633	0,000	0,981	1,019
	V6	0,115	0,033	0,011	3,485	0,000	0,966	1,035
	V7	-0,093	0,016	-0,019	-5,745	0,000	0,981	1,019
	V8	-0,040	0,005	-0,024	-7,398	0,000	0,953	1,049
	V9	-0,098	0,020	-0,017	-4,947	0,000	0,938	1,066
	V10	0,266	0,015	0,058	17,293	0,000	0,936	1,069
	V11	-0,085	0,007	-0,043	-12,880	0,000	0,952	1,051
	V12	-0,211	0,013	-0,067	-16,817	0,000	0,663	1,509
	V13	-0,084	0,025	-0,011	-3,328	0,001	0,954	1,048
	V14	-0,054	0,014	-0,015	-3,981	0,000	0,701	1,426
	V15	0,607	0,004	0,569	161,046	0,000	0,837	1,194

Tabela 68. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 7

<b>MODELO 7</b>			
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>VARIACÃO</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero)	↔	0,102
	V2 (raça, cor ou etnia)	↔	0,025
	V3 (computador)	↔	0,044
	V4 (número de pessoas que vivem na casa)	↔	0,036
	V5 (se vive com o pai)	↔	0,015
	V6 (se a mãe sabe ler e escrever)	↔	0,011
	V7 (interesse dos pais pelas atividades escolares)	↔	0,019
	V8 (se faz trabalhos domésticos)	↔	0,024
	V9 (se trabalha fora de casa)	↔	0,017
	V10 (dever de casa de Matemática)	↔	0,058
	V11 (entrada na escola)	↔	0,043
	V12 (reprovação)	↔	0,067
	V13 (abandono escolar)	↔	0,011
	V14 (distorção idade-série)	↔	0,015
	V15 (desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009)	↔	0,569

A regressão do Modelo 7 está distribuída normalmente ao longo do Gráfico 33. A distribuição dos seus resíduos ocorre de forma linear, conforme indicado no Gráfico 34. Estas características contribuem para garantir a confiabilidade do Modelo 7 na estimação do desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009.

Gráfico 33. Histograma do Modelo 7

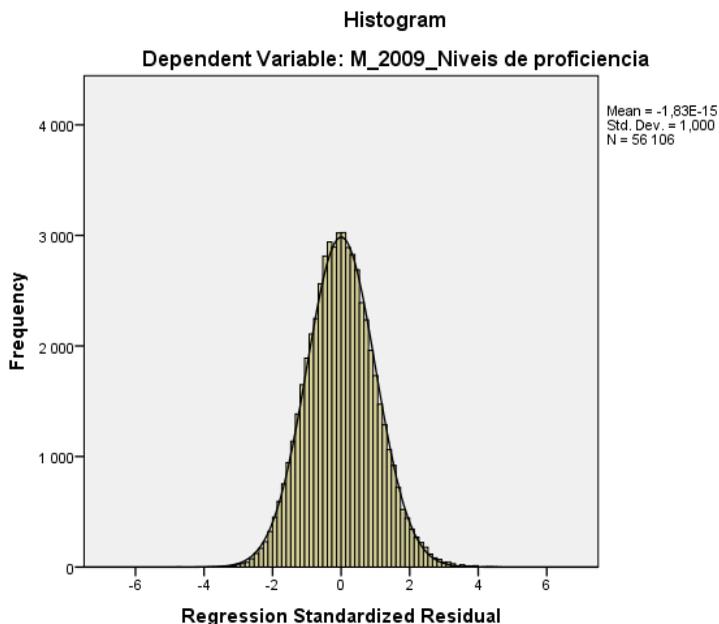
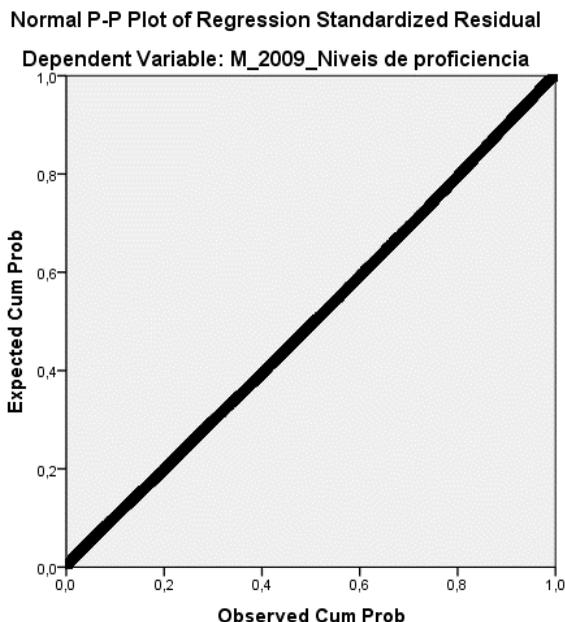


Gráfico 34. Distribuição dos resíduos do Modelo 7



### 6.8 Modelo 8

O Modelo 8 é o último modelo de regressão desta pesquisa que visa estimar a variação no desempenho escolar dos jovens catarinenses. Seu ajuste está baseado tanto no Modelo 4, que também utilizou o desempenho em Matemática como variável dependente, porém utilizando o banco de dados Prova Brasil 2013, como no Modelo 7, cuja variável dependente é o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009. A principal diferença entre o Modelo 7 e o Modelo 8, é que neste excluiu-se a variável independente “desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009”, a fim de possibilitar a inclusão de outras variáveis associadas à perspectiva teórica adotada nesta pesquisa. As variáveis que constituem o Modelo 8 são apresentadas na Tabela 69.

Tabela 69. Composição do Modelo 8 de regressão

<b>MODELO 8</b>	
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero) V2 (raça, cor ou etnia) V3 (computador) V4 (número de pessoas que vivem na casa) V5 (se vive com o pai) V6 (escolaridade da mãe) V7 (escolaridade do pai) V8 (se vê a mãe lendo) V9 (participação dos pais nas reuniões da escola) V10 (interesse dos pais pelas atividades escolares) V11 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos) V12 (se faz trabalhos domésticos) V13 (se trabalha fora de casa) V14 (dever de casa de Matemática) V15 (entrada na escola) V16 (tipo de escola frequentada) V17 (reprovação) V18 (abandono escolar) V19 (distorção idade-série)

Efetuiu-se a análise descritiva das variáveis do Modelo 8 (Tabela 70) e realizou-se o teste de correlação de Pearson (Tabela 71), a fim de verificar se entre as variáveis há correlação significativa. As variáveis V3, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11 e V14 apresentam correlação positiva com o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009, enquanto que as variáveis V1, V2, V4, V12, V13, V15, V16, V17, V18 e V19 correlacionam-se negativamente com a variável dependente. As maiores correlações com o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009 ocorrem com as variáveis reprovação (0,248), computador (0,185), o número de pessoas que vivem com o estudante (0,172) e a distorção idade-série (0,172).

Tabela 70. Análise descritiva do Modelo 8

	Média	Desvio Padrão	N
Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009	4,01	1,814	49061
V1	0,50	0,500	49061
V2	0,56	0,892	49061
V3	0,55	0,497	49061
V4	2,55	1,053	49061
V5	0,84	0,480	49061
V6	2,78	1,796	49061
V7	3,11	1,833	49061
V8	0,90	0,303	49061
V9	1,40	0,666	49061
V10	0,84	0,363	49061
V11	1,25	1,246	49061
V12	1,45	1,107	49061
V13	0,10	0,302	49061
V14	1,85	0,391	49061
V15	0,89	0,908	49061
V16	0,07	0,257	49061
V17	0,29	0,570	49061
V18	0,04	0,232	49061
V19	0,14	0,510	49061







O Modelo 8 explica 14,6% da variação no desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009, conforme indicado na Tabela 72.

Tabela 72. Resumo do Modelo 8

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
8	0,382	0,146	0,146	1,676

A análise dos coeficientes de regressão do Modelo 8, apresentados na Tabela 73, mostra que as categorias de referência das variáveis independentes aumentam o nível de proficiência (que varia de 0 a 13) em Matemática na Prova Brasil 2009 em 3,682 (constante). Ser mulher e ter raça (cor ou etnia) diferente de branca reduzem o desempenho em Matemática em 0,061 e 0,040, respectivamente. A posse de computador influencia positivamente a variável dependente (0,105). O aumento no número de pessoas que vivem na mesma casa que o estudante diminui o desempenho em Matemática em 0,106, porém morar com o pai eleva o desempenho em 0,037. A escolaridade da mãe e do pai, embora contribuam positivamente no desempenho em Matemática, apresentam coeficientes de apenas 0,025 e 0,016. Entretanto, se o estudante vê a mãe lendo acresce 0,027 no desempenho. A participação dos pais nas reuniões da escola aumenta o desempenho em 0,015, mas o fato dos pais conversarem com os filhos sobre o que acontece na escola, o reduz em 0,031. Como no 9º ano, o aumento no tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos impacta de forma positiva o desempenho dos estudantes em Matemática em 0,036, e o tempo gasto com trabalhos domésticos e trabalho fora de casa, produzem impacto negativo no desempenho, de 0,073 e 0,066, respectivamente. Os maiores coeficientes observados no Modelo 8 são relacionados à realização dos deveres de casa de Matemática (0,107), que faz com o nível de proficiência em Matemática aumente, e à reprovação (0,154), que promove o decréscimo no desempenho dos estudantes. As demais dimensões do fracasso escolar – abandono e distorção idade-série – também reduzem o desempenho em Matemática (0,026 e 0,027, respectivamente). Além disso, a entrada na escola após o maternal (ou creche) e ter frequentado uma escola privada antes do 5º ano do Ensino Fundamental, ainda afetam negativamente o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009 em 0,094 e 0,015, nesta ordem. A

análise dos coeficientes de regressão do Modelo 8 está sintetizada na Tabela 74.

Tabela 73. Coeficientes do Modelo 8

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
8	(Constant)	3,682	0,057		64,510	0,000		
	V1	-0,221	0,016	-0,061	-14,049	0,000	0,929	1,076
	V2	-0,082	0,009	-0,040	-9,538	0,000	0,980	1,020
	V3	0,383	0,016	0,105	24,133	0,000	0,918	1,090
	V4	-0,182	0,007	-0,106	-24,561	0,000	0,941	1,062
	V5	0,140	0,016	0,037	8,742	0,000	0,965	1,037
	V6	0,025	0,005	0,025	4,937	0,000	0,705	1,419
	V7	0,016	0,005	0,016	3,210	0,001	0,703	1,422
	V8	0,162	0,025	0,027	6,381	0,000	0,970	1,031
	V9	0,041	0,012	0,015	3,524	0,000	0,943	1,061
	V10	-0,153	0,021	-0,031	-7,171	0,000	0,951	1,051
	V11	0,052	0,006	0,036	8,425	0,000	0,962	1,040
	V12	-0,120	0,007	-0,073	-17,173	0,000	0,954	1,048
	V13	-0,397	0,026	-0,066	-15,423	0,000	0,944	1,059
	V14	0,495	0,020	0,107	24,601	0,000	0,929	1,077
	V15	-0,187	0,009	-0,094	-21,960	0,000	0,957	1,045
	V16	-0,107	0,030	-0,015	-3,601	0,000	0,988	1,012
	V17	-0,490	0,016	-0,154	-30,321	0,000	0,674	1,483
	V18	-0,206	0,034	-0,026	-6,146	0,000	0,951	1,051
	V19	-0,098	0,018	-0,027	-5,509	0,000	0,703	1,423

Tabela 74. Síntese do efeito da variação nas variáveis independentes sobre a variação na variável dependente, de acordo com o Modelo 8

<b>MODELO 8</b>			
<b>VARIÁVEL DEPENDENTE</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>VARIACÃO</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009</b>	V1 (gênero)	↗	0,061
	V2 (raça, cor ou etnia)	↘	0,040
	V3 (computador)	↖	0,105
	V4 (número de pessoas que vivem na casa)	↘	0,106
	V5 (se vive com o pai)	↖	0,037
	V6 (escolaridade da mãe)	↖	0,025
	V7 (escolaridade do pai)	↖	0,016
	V8 (se vê a mãe lendo)	↖	0,027
	V9 (participação dos pais nas reuniões da escola)	↖	0,015
	V10 (interesse dos pais pelas atividades escolares)	↘	0,031
	V11 (tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos)	↖	0,036
	V12 (se faz trabalhos domésticos)	↘	0,073
	V13 (se trabalha fora de casa)	↘	0,066
	V14 (dever de casa de Matemática)	↖	0,107
	V15 (entrada na escola)	↘	0,094
	V16 (tipo de escola frequentada)	↘	0,015
	V17 (reprovação)	↘	0,154
	V18 (abandono escolar)	↘	0,026
	V19 (distorção idade-série)	↗	0,027

O Modelo 8 apresenta distribuição normal (ver Gráfico 35) e seus resíduos estão distribuídos ao longo da linha de regressão, conforme indicado no Gráfico 36. Isso confirma que o Modelo 8 é confiável para estimar o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009.

Gráfico 35. Histograma do Modelo 8

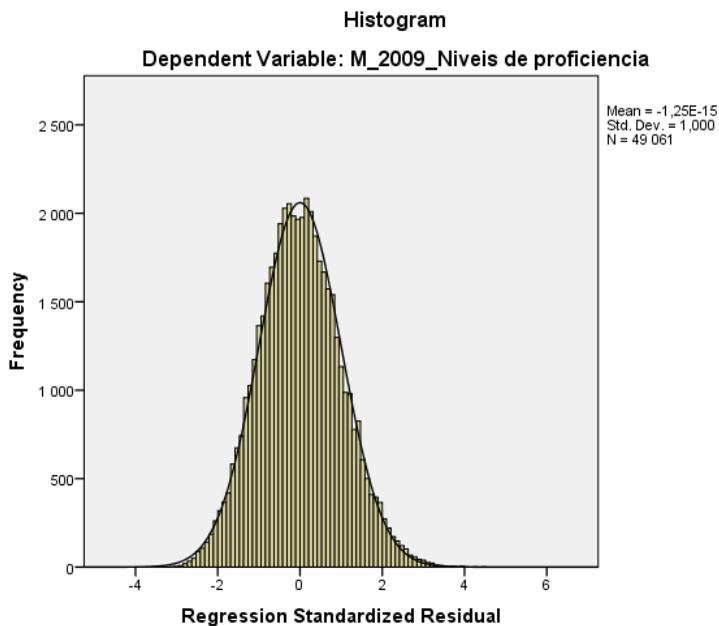
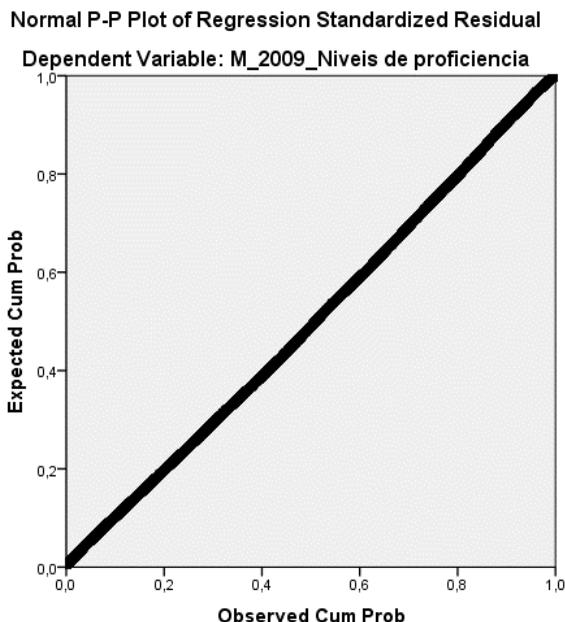


Gráfico 36. Distribuição dos resíduos do Modelo 8



### 6.9 Análise comparada e longitudinal dos modelos de regressão

A análise comparada dos modelos de regressão aponta algumas constatações importantes, em diferentes perspectivas. Em primeiro lugar, a construção e o ajuste dos modelos apresentaram divergências quanto à significância, colinearidade e contribuição de cada uma das variáveis independentes no R Quadrado Ajustado dos modelos. As variáveis independentes “gênero”, “computador” e “reprovação” foram as únicas utilizadas em todos os oito modelos. Algumas variáveis mostraram-se mais relevantes para compor os modelos de regressão que utilizaram a base de dados Prova Brasil 2013 (por exemplo: raça, cor ou etnia; se o jovem vive com a mãe; se vê o pai lendo; tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos; tipo de escola frequentada) e outras, quando a base de dados Prova Brasil 2009 estava em uso (por exemplo: número de pessoas que vivem na casa onde o jovem reside; se o jovem vê a mãe lendo; se faz trabalhos domésticos). Outras variáveis foram usadas quase que exclusivamente quando a variável dependente era o desempenho em Língua Portuguesa (por exemplo: se o jovem vive com

a mãe), enquanto outras estiveram mais inclinadas a ser usadas quando o modelo procurava explicar o desempenho em Matemática (por exemplo: se o jovem vive com o pai).

Observando-se a explicação dos modelos, a constatação mais aparente é que o uso do desempenho escolar em outra disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa) como variável independente contribui enormemente para aumentar o poder explicativo (R Quadrado Ajustado) de qualquer modelo que procura estimar o desempenho escolar em uma dada disciplina (Língua Portuguesa ou Matemática, para manter a relação anterior). Isso verificou-se nos Modelo 1, Modelo 3, Modelo 5 e Modelo 7, cujas variações nas variáveis independentes estimam acima de 40% da variação na variável dependente, conforme apresentado na Tabela 75. Entretanto, mesmo nos modelos que não utilizaram o desempenho escolar na outra disciplina como variável independente (Modelo 2, Modelo 4, Modelo 6 e Modelo 8), o poder explicativo de cada um deles também foi bastante relevante.

Tabela 75. Poder explicativo dos modelos de regressão

<b>Modelo</b>	<b>R Quadrado Ajustado</b>
<b>1</b>	<b>45,3%</b>
<b>2</b>	<b>18,4%</b>
<b>3</b>	<b>43,0%</b>
<b>4</b>	<b>14,8%</b>
<b>5</b>	<b>43,3%</b>
<b>6</b>	<b>17,0%</b>
<b>7</b>	<b>41,4%</b>
<b>8</b>	<b>14,6%</b>

É interessante notar que o ajuste dos modelos que adotaram o desempenho em Língua Portuguesa como variável dependente é um pouco melhor do que naqueles que procuram explicar o desempenho em Matemática. Analisando-se especificamente as diferenças entre os modelos que utilizaram o desempenho em Língua Portuguesa daqueles que empregaram o desempenho em Matemática como variável dependente, a variável independente gênero tem especial destaque. Sua correlação com as variáveis dependentes é mais forte e positiva quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa,

independentemente da etapa de escolarização avaliada, porém ser mulher contribui para aumentos no desempenho em Língua Portuguesa, enquanto impacta negativamente o desempenho em Matemática.

Ainda com relação às diferenças entre Língua Portuguesa e Matemática, o interesse dos pais acerca das atividades escolares, ou se eles conversam com os filhos sobre o que acontece na escola, também apresenta correlação mais alta quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa. No entanto, quando se analisam os coeficientes de regressão, observa-se o contrário: o interesse dos pais pelas atividades escolares contribui mais para explicar a variação no desempenho em Matemática do que o desempenho em Língua Portuguesa. Outras variáveis independentes que se correlacionam mais fortemente com o desempenho em Língua Portuguesa do que com o desempenho em Matemática são trabalhar fora de casa e reprovação. No caso de trabalhar fora de casa, os coeficientes de regressão são igualmente maiores quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa.

Se, por outro lado, se analisam as variações nos modelos e variáveis entre o 5º ano e o 9º ano, ou entre 2009 e 2013, verifica-se que a variável “gênero” tem peso maior no 9º ano para explicar a variação no desempenho escolar do que no 5º ano, independentemente da disciplina em questão. A escolaridade da mãe e do pai apresenta contribuição muito menor para os modelos que analisam o 5º ano do que para os modelos do 9º ano. Contrariamente, a variável independente “computador” contribui mais intensamente para o aumento na variação do desempenho no 5º ano do que no 9º ano, assim como um maior número de pessoas vivendo na mesma casa e se o estudante trabalha fora de casa. Os coeficientes de regressão a respeito da variável referente à realização dos deveres de casa são altos, mas principalmente em relação ao desempenho em Matemática, e ainda mais intensos no 9º ano do que no 5º ano.

Com relação à trajetória do jovem, a entrada na escola tem maior relevância no 5º ano, enquanto que o tipo de escola frequentada faz mais diferença no 9º ano. É interessante observar que as entradas na escola a partir da pré-escola, 1º ano ou depois contribuem negativamente para o desempenho escolar. Esta constatação pode inferir que o início da vida escolar mais cedo, seja na creche ou jardim de infância, impactaria positivamente o seu desempenho futuro. É provável que esta observação esteja alinhada à docilidade e disciplina requeridas pela escola, e que quanto mais cedo a criança estiver exposta ao ambiente e às normas

escolares, mais fácil será sua adaptação. Ter frequentado uma escola privada antes de participar da referida avaliação na Prova Brasil também diminui o desempenho. Seria porque, em geral, as transições entre instituições pública-privada tendem a favorecer estudantes com bom desempenho (recebimento de bolsa de estudo, por exemplo) e as transições privada-pública tendem a atingir estudantes com mal desempenho (castigo imposto pelos pais, por exemplo)?

Ainda referente à trajetória do jovem, a reprovação exerce uma influência bastante significativa para explicar a variação no desempenho escolar, com alta correlação e altos coeficientes de regressão. Os coeficientes da reprovação são superiores no 9º ano, quicá porque as taxas de reprovação seguem aumentando ao longo da trajetória escolar, do 5º ao 9º ano. Curiosamente, a distorção idade-série correlaciona-se mais fortemente com o desempenho no 5º ano, contribuindo negativamente no desempenho escolar. No 9º ano, ao contrário, a distorção idade-série produz incremento no desempenho. O abandono escolar possui tanto maior correlação como impacta mais o desempenho escolar no 5º ano.

Apresentam-se três tabelas abaixo para ilustrar a análise dos modelos de regressão. A Tabela 76 exhibe as correlações, em termos de comportamento (positivo ou negativo) e intensidade, entre as variáveis independentes e a variável dependentes em cada um dos modelos de regressão. Os coeficientes dos modelos de regressão estão dispostos na Tabela 77. Como na tabela anterior, é interessante observar o comportamento (se aumenta ou diminui o desempenho escolar) e a intensidade de cada um dos coeficientes, em cada modelo de regressão. Por fim, a Tabela 78 sintetiza as constatações verificadas a partir da análise dos diferentes modelos de regressão em cada uma das categorias de análise desta pesquisa.

Tabela 76. Correlações entre as variáveis nos modelos de regressão

Variável Independente	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6		Modelo 7		Modelo 8	
	Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano - Prova Brasil 2013	Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano - Prova Brasil 2013	Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano - Prova Brasil 2013	Desempenho em Matemática 9º ano - Prova Brasil 2013	Desempenho em Matemática 9º ano - Prova Brasil 2013	Desempenho em Matemática 9º ano - Prova Brasil 2013	Desempenho em Língua Portuguesa 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Língua Portuguesa 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Língua Portuguesa 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009	Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009
Gênero	0,215	0,215	-0,014	-0,016	-0,016	-0,016	0,108	0,108	0,108	0,108	0,108	0,108	-0,028	-0,028	-0,031	-0,031
Raça, cor ou etnia	-0,146	-0,147	-0,136	-0,134	-0,134	-0,134	-0,134	-0,134	-0,134	-0,134	-0,134	-0,134	-0,089	-0,089	-0,089	-0,089
Computador	0,150	0,149	0,158	0,158	0,158	0,158	0,190	0,190	0,190	0,192	0,192	0,186	0,186	0,185	0,185	
Número de pessoas que vivem na casa	-0,073	-0,073	-0,073	-0,073	-0,073	-0,073	-0,196	-0,196	-0,196	-0,198	-0,198	-0,176	-0,176	-0,176	-0,175	-0,175
Se vive com a mãe	0,059	0,059	0,059	0,055	0,055	0,055	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,040	0,040	0,040	0,042	0,042
Se vive com o pai	0,010	0,010	0,037	0,035	0,035	0,035	0,121	0,121	0,121	0,119	0,119	0,095	0,095	0,095	0,095	0,095
Escolaridade da mãe	0,217	0,216	0,213	0,212	0,212	0,212	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,068	0,068	0,068	0,068	0,068
Escolaridade do pai	0,218	0,217	0,200	0,199	0,199	0,199	0,067	0,067	0,067	0,067	0,067	0,084	0,084	0,084	0,084	0,084
Se a mãe sabe ler e escrever																
Se vê a mãe lendo																
Se vê o pai lendo	0,003	0,003	0,009	0,009	0,009	0,009	0,078	0,078	0,078	0,074	0,074	0,065	0,065	0,065	0,065	0,065
Participação dos pais nas reuniões da escola																
Incentivo dos pais à leitura																
Incentivo dos pais para ir à escola																
Interesse dos pais pelas atividades escolares	0,018	0,019	0,002	0,004	0,004	0,004	0,018	0,018	0,018	0,018	0,018	0,001	0,001	0,001	0,002	0,002
Tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos	0,151	0,150	0,142	0,143	0,143	0,143	0,119	0,119	0,119	0,119	0,119	-0,120	-0,120	-0,120	-0,118	-0,118
Se faz trabalhos domésticos																
Se trabalha fora de casa	-0,148	-0,148	0,011	0,012	0,012	0,012	-0,166	-0,166	-0,166	-0,167	-0,167	-0,120	-0,120	-0,120	-0,118	-0,118
Dever de casa de Língua Portuguesa	0,136	0,136	0,182	0,181	0,181	0,181	0,179	0,179	0,179	0,178	0,178	0,161	0,161	0,161	0,161	0,161
Dever de casa de Matemática																
Entrada na escola	-0,071	-0,071	-0,027	-0,024	-0,024	-0,024	-0,162	-0,162	-0,162	-0,162	-0,162	-0,011	-0,011	-0,011	-0,011	-0,011
Tipo de escola frequentada	-0,029	-0,029	-0,029	-0,024	-0,024	-0,024	-0,263	-0,263	-0,263	-0,263	-0,263	-0,246	-0,246	-0,246	-0,248	-0,248
Reprovação	-0,252	-0,253	-0,231	-0,231	-0,231	-0,231	-0,103	-0,103	-0,103	-0,103	-0,103	-0,092	-0,092	-0,092	-0,092	-0,092
Distorção idade-série																
Abandono escolar																
Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013																
Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013	0,614	0,614	0,614	0,622	0,622	0,622	0,622	0,622	0,622	0,622	0,622	0,619	0,619	0,619	0,619	0,619

Tabela 77. Coeficientes das variáveis independentes nos modelos de regressão

Variável Independente	Variável dependente							
	Modelo 1 Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano - Prova Brasil 2013	Modelo 2 Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano - Prova Brasil 2013	Modelo 3 Desempenho em Matemática 9º ano - Prova Brasil 2013	Modelo 4 Desempenho em Matemática 9º ano - Prova Brasil 2013	Modelo 5 Desempenho em Língua Portuguesa 5º ano - Prova Brasil 2009	Modelo 6 Desempenho em Língua Portuguesa 5º ano - Prova Brasil 2009	Modelo 7 Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009	Modelo 8 Desempenho em Matemática 5º ano - Prova Brasil 2009
Gênero	0,202	0,172	-0,164	-0,062	0,105	0,070	-0,102	-0,061
Raça, cor ou etnia	-0,040	-0,090	-0,034	-0,087	0,053	0,119	-0,025	-0,040
Computador	0,020	0,051	0,028	0,055	0,053	0,119	0,044	0,105
Número de pessoas que vivem na casa	-0,026	-0,034	-0,034	-0,034	-0,066	-0,125	-0,036	-0,106
Se vive com a mãe	0,056	0,030		0,024	0,011			
Se vive com o pai		0,017	0,019	0,023			0,015	0,037
Escolaridade da mãe	0,015	0,093	0,042	0,097	0,024	0,050		0,025
Escolaridade do pai	0,039	0,111	0,027	0,092	0,017			0,016
Se a mãe sabe ler e escrever							0,011	
Se vê a mãe lendo					0,010			0,027
Se vê o pai lendo	-0,020	-0,040	-0,014	-0,034				
Participação dos pais nas reuniões de escola			-0,012	-0,014	0,010	0,016		0,015
Incentivo dos pais à leitura				-0,021				
Incentivo dos pais para ir à escola					0,060			
Interesse dos pais pelas atividades escolares	-0,010	-0,027	-0,024	-0,029	-0,022	-0,022	-0,019	-0,031
Tempo gasto com TV, internet e jogos eletrônicos	0,046	0,095	0,037	0,094	0,036	0,094		0,036
Se faz trabalhos domésticos			0,017	0,027	-0,042	-0,081	-0,024	-0,073
Se trabalha fora de casa	-0,039	-0,055		-0,027	-0,055	-0,093	-0,017	-0,066
Dever de casa de Língua Portuguesa	0,046	0,092			0,051	0,099		
Dever de casa de Matemática			0,116	0,168			0,058	0,107
Entrada na escola	-0,016	-0,024	-0,017	-0,017	-0,039	-0,092	-0,043	-0,094
Tipo de escola frequentada	-0,019	-0,044	-0,017	-0,040				-0,015
sem	-0,058	-0,167	-0,075	-0,176	-0,066	-0,161	-0,067	-0,154
Distorção idade-série	0,020	0,019	0,019	0,019				-0,027
Abandono escolar		-0,013		-0,015		-0,025	-0,011	-0,026
Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013								
Desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013	0,557		0,586		0,557		0,569	

Tabela 78. Variações no desempenho escolar de acordo com as categorias de análise

<b>Categorias de análise</b>	<b>de</b>	<b>Características principais</b>
Identificação dos jovens		<p><b>Gênero:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• coeficientes de regressão, em geral, também tendem a ser maiores quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa, e são maiores no 9º ano;</li> <li>• comportamento positivo quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa (ou seja, ser mulher aumenta o desempenho em Língua Portuguesa) e negativo quando a variável dependente é o desempenho em Matemática (ou seja, ser mulher diminui o desempenho em Matemática);</li> <li>• coeficientes altos (&gt;0,100).</li> </ul> <p><b>Raça, cor ou etnia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa, e no 9º ano;</li> <li>• menos relevante para explicar o desempenho escolar no 5º ano;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, o desempenho escolar diminui quando a raça, cor ou etnia é diferente de branca;</li> <li>• coeficientes não tão altos (&lt;=0,100).</li> </ul>
Capital econômico dos jovens e suas famílias		<p><b>Computador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 5º ano;</li> <li>• coeficientes de regressão também</li> </ul>

	<p>maiores no 5º ano;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comportamento positivo, ou seja, a posse de computador na casa onde o jovem reside aumenta o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes muito mais altos (<math>&gt;0,100</math>) no 5º ano do que no 9º ano (<math>\leq 0,050</math>).</li> </ul>
Estrutura familiar	<p><b>Número de pessoas que vivem na casa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 5º ano;</li> <li>• coeficientes de regressão também maiores quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa, e no 5º ano;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, quando aumenta o número de pessoas que vivem na casa onde o jovem reside diminui o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes muito mais altos no 5º ano (<math>&gt;0,100</math>).</li> </ul> <p><b>Se vive com a mãe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 9º ano, mas esta variável não foi muito utilizada nos modelos que analisaram o 5º ano;</li> <li>• variável mais relevante para explicar o desempenho no 9º ano;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, viver com a mãe aumenta o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes não tão altos (<math>\leq 0,050</math>).</li> </ul> <p><b>Se vive com o pai:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação e relevância quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;</li> <li>• coeficientes de regressão pouco maiores no 5º ano;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, viver com o pai aumenta o desempenho escolar;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coeficientes baixos no 9º ano (<math>&lt;0,020</math>) e mais altos (<math>&gt;0,030</math>) no 5º ano.</li> </ul>
Capital cultural da família: escolaridade	<p><b>Escolaridade da mãe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 9º ano e levemente maior quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• coeficientes de regressão maiores no 9º ano e superiores quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;</li> <li>• variável mais relevante para explicar o desempenho no 9º ano;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, o aumento na escolaridade da mãe aumenta o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes baixos no 5º ano (<math>&lt;0,050</math>) e mais altos (<math>&gt;=0,100</math>) no 9º ano.</li> </ul> <p><b>Escolaridade do pai:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 9º ano e levemente maior quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• coeficientes de regressão muito maiores no 9º ano e superiores quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• variável mais relevante para explicar o desempenho no 9º ano;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, o aumento na escolaridade do pai aumenta o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes baixos no 5º ano (<math>&lt;0,020</math>) e mais altos (<math>&gt;0,100</math>) no 9º ano.</li> </ul> <p><b>Se a mãe sabe ler e escrever:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada somente quando a variável dependente era o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2009 (5º ano);</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, o fato</li> </ul>

	<p>da mãe saber ler e escrever aumenta o desempenho escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• coeficiente baixo (0,011).</li> </ul> <p><b>Se o jovem vê a mãe lendo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada somente em dois modelos que utilizaram a base de dados Prova Brasil 2009 (5° ano);</li> <li>• correlação semelhante em termos de comportamento e intensidade, independentemente da variável dependente;</li> <li>• coeficiente de regressão maior quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, ver a mãe lendo aumenta o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes baixos nos dois modelos.</li> </ul> <p><b>Se o jovem vê o pai lendo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada somente nos modelos que utilizaram a base de dados Prova Brasil 2013 (9° ano);</li> <li>• maior correlação quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;</li> <li>• coeficientes de regressão maiores quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, ver o pai lendo diminui o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes variáveis (<math>\leq 0,040</math>) nos quatro modelos.</li> </ul>
Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares	<p><b>Participação dos pais nas reuniões da escola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada somente em alguns modelos;</li> <li>• maior correlação no 5° ano;</li> <li>• coeficientes pouco variáveis nos cinco</li> </ul>

	<p>modelos;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• comportamento negativo no 9º ano, quando a variável dependente é o desempenho em Matemática (ou seja, a participação dos pais nas reuniões da escola diminui o desempenho em Matemática no 9º ano); e comportamento positivo no 5º ano (ou seja, a participação dos pais nas reuniões da escola aumenta o desempenho em Matemática no 5º ano);</li><li>• coeficientes baixos (&lt;0,020).</li></ul> <p><b>Incentivo dos pais à leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• variável utilizada somente em um modelo que explica o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013 (9º ano);</li><li>• baixa correlação (0,001);</li><li>• comportamento negativo, ou seja, o incentivo dos pais à leitura diminui o desempenho em Matemática na Prova Brasil 2013;</li><li>• coeficiente baixo (0,021).</li></ul> <p><b>Incentivo dos pais para ir à escola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• variável utilizada somente em um modelo que explica o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009 (5º ano);</li><li>• correlação não tão alta (0,095);</li><li>• comportamento positivo, ou seja, o incentivo dos pais para ir à escola aumenta o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2009;</li><li>• coeficiente alto (0,060).</li></ul> <p><b>Interesse dos pais pelas atividades escolares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• maior correlação quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coeficientes de regressão maiores quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, o interesse dos pais pelas atividades escolares diminui o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes baixos (<math>\leq 0,030</math>).</li> </ul>
Capital cultural dos jovens	Não aplicável, pois as variáveis são diferentes nas bases de dados Prova Brasil 2009 e Prova Brasil 2013.
Uso do tempo dos jovens	<p><b>Tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada predominantemente nos modelos que utilizaram a base de dados Prova Brasil 2013 (9º ano);</li> <li>• maior correlação no 9º ano e levemente maior quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, o aumento no tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos aumenta o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes variáveis (<math>\leq 0,095</math>).</li> </ul> <p><b>Se o jovem faz trabalhos domésticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 5º ano;</li> <li>• coeficientes de regressão maiores no 5º ano;</li> <li>• comportamento positivo no 9º ano (ou seja, fazer trabalhos domésticos aumenta o desempenho escolar no 9º ano) e comportamento negativo no 5º ano (ou seja, fazer trabalhos domésticos diminui o desempenho escolar no 5º ano);</li> <li>• coeficientes variáveis (<math>\leq 0,080</math>).</li> </ul> <p><b>Se o jovem trabalha fora de casa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 5º ano e quando a</li> </ul>

	<p>variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• coeficientes de regressão maiores no 5º ano e quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, trabalhar fora de casa diminui o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes variáveis (<math>\leq 0,093</math>).</li> </ul>
Atitude dos jovens perante os estudos	<p><b>Dever de casa de Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada somente quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• maior correlação no 5º ano;</li> <li>• coeficientes de regressão pouco maiores no 5º ano;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, fazer o dever de casa de Língua Portuguesa aumenta o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• coeficientes bastante altos (<math>\geq 0,045</math>).</li> </ul> <p><b>Dever de casa de Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada somente quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;</li> <li>• maior correlação no 9º ano;</li> <li>• coeficientes de regressão maiores no 9º ano;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, fazer o dever de casa de Matemática aumenta o desempenho em Matemática;</li> <li>• coeficientes bastante altos (em torno de 0,100).</li> </ul>
Atitude dos professores	<p>Não aplicável, pois as variáveis comuns nas bases de dados Prova Brasil 2009 e Prova Brasil 2013 não apresentaram efeito significativo para explicar a variação no desempenho escolar e/ou apresentaram</p>

	multicolinearidade nos modelos de regressão.
Trajetória escolar dos jovens	<p><b>Entrada na escola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 5º ano;</li> <li>• coeficientes de regressão também maiores no 5º ano;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, iniciar a vida escolar a partir da pré-escola diminui o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes variáveis (<math>\leq 0,094</math>).</li> </ul> <p><b>Tipo de escola frequentada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada predominantemente nos modelos que utilizaram a base de dados Prova Brasil 2013 (9º ano);</li> <li>• correlação levemente maior quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• coeficientes de regressão levemente maiores quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, ter frequentado escola privada diminui o desempenho escolar;</li> <li>• coeficientes variáveis (<math>\leq 0,044</math>).</li> </ul> <p><b>Reprovação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maior correlação no 5º ano e quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• coeficientes de regressão levemente maiores no 9º ano;</li> <li>• coeficientes de regressão do 9º ano maiores quando a variável dependente é o desempenho em Matemática; no 5º ano, os coeficientes de regressão são maiores quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• comportamento negativo, ou seja, ter</li> </ul>

reprovado diminui o desempenho escolar;

- coeficientes bastante altos ( $>0,100$ ).

**Distorção idade-série:**

- maior correlação no 5º ano;
- comportamento positivo no 9º ano (ou seja, a distorção idade-série aumenta o desempenho escolar no 9º ano) e negativo no 5º ano (ou seja, a distorção idade-série diminui o desempenho escolar no 5º ano);
- coeficientes baixos ( $<0,030$ ).

**Abandono escolar:**

- maior correlação no 5º ano e levemente maior quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;
- coeficientes de regressão maiores no 5º ano quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;
- comportamento negativo, ou seja, ter abandonado a escola diminui o desempenho escolar;
- coeficientes baixos ( $<0,030$ ).

**Desempenho em Língua Portuguesa:**

- variável utilizada somente em dois modelos, quando a variável dependente é o desempenho em Matemática;
- correlação levemente maior no 5º ano;
- coeficiente de regressão levemente maior no 9º ano;
- comportamento positivo, ou seja, aumento no desempenho em Língua Portuguesa aumenta o desempenho em Matemática;
- coeficientes muito altos ( $> 0,560$ ).

	<p><b>Desempenho em Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• variável utilizada somente em dois modelos, quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• correlação levemente maior no 5° ano;</li> <li>• coeficiente de regressão idêntico no 5° e no 9° ano;</li> <li>• comportamento positivo, ou seja, aumento no desempenho em Matemática aumenta o desempenho em Língua Portuguesa;</li> <li>• coeficientes altos (0,557).</li> </ul>
--	--

Como mencionado anteriormente, as variáveis independentes “desempenho em Língua Portuguesa”, utilizada quando a variável dependente é o desempenho em Matemática, e “desempenho em Matemática”, usada quando a variável dependente é o desempenho em Língua Portuguesa, são as variáveis que apresentam as maiores correlações, apesar de estarem presentes somente em quatro modelos (Modelo 1, Modelo 3, Modelo 5 e Modelo 7). Em termos absolutos, estas variáveis possuem correlação um pouco mais alta no 5° ano. Também apresentam os coeficientes de regressão mais altos, porém, em números absolutos, a variável “desempenho em Língua Portuguesa” é superior no 9° ano, enquanto que a variável “desempenho em Matemática” permanece constante nos dois períodos.

Curiosamente, o interesse dos pais pelas atividades escolares (ou se os pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola) mostra um comportamento que diverge das ideias defendidas pela literatura no campo da Sociologia da Educação e da opinião dos professores de que acompanhamento da família poderia reduzir os problemas de aprendizagem dos estudantes (CANDIDO, 2015b). Esta variável exerce efeito negativo sobre o desempenho escolar. A literatura, conforme apresentado anteriormente, afirma que o acompanhamento familiar e a participação dos pais nas atividades escolares tende a ser positivo para o sucesso escolar dos filhos. Os questionários da Prova Brasil contêm diversas questões acerca do acompanhamento familiar nas atividades escolares, que tratam dos incentivos dos pais para estudar,

fazer os deveres de casa, frequentar a escola e ler, mas também questionam se os pais participam das reuniões da escola e se conversam com os filhos sobre o que acontece na escola. Nota-se que esta última questão adota uma perspectiva diferente daquela verificada nas questões que perguntam mais concretamente sobre a participação nas reuniões e sobre os incentivos. As perguntas acerca de se os pais incentivam a estudar, fazer os deveres de casa, frequentar a escola e ler tendem a ter um duplo carácter. Por um lado, manifestam autoridade (cobrança, imposição) dos pais sobre os filhos, e por outro, conformidade com aquilo que é esperado tanto dos pais como dos filhos a respeito da vida escolar. Entretanto, a questão sobre o interesse dos pais pode ter um efeito contrário no imaginário dos jovens, que podem vir a expressar o seu julgamento crítico com relação a sua percepção a respeito do interesse dos pais por eles mesmos e respostas negativas poderiam indicar que os estudantes gostariam que os pais se envolvessem mais ou que o seu envolvimento ocorre quando já há problemas de desempenho na trajetória escolar dos estudantes. A correlação desta variável com o desempenho escolar e seus coeficientes de regressão são baixos nos dois períodos.

Identificando-se exclusivamente o que muda na vida dos jovens do 5º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, verifica-se que as variáveis que possuem maior correlação com o desempenho escolar apenas no 5º ano são o número de pessoas que vivem na mesma casa que o estudante, fazer trabalhos domésticos, entrada na escola e abandono escolar. A estas variáveis somam-se a posse de computador, trabalhar fora de casa, fazer o dever de Língua Portuguesa, reprovação e distorção idade-série, que embora também apresentem correlação alta no 9º ano, possuem correlação mais forte no 5º ano. Fazer o dever de casa de Matemática também se correlaciona fortemente com o desempenho no 5º ano, mas esta variável mostra maior correlação, em termos absolutos, no 9º ano. A escolaridade da mãe, embora ainda apresente uma correlação relevante, possui uma correlação muito mais baixa no 5º ano.

Redirecionando a análise para os coeficientes de regressão, constata-se que as variáveis acerca da posse de computador, do número de pessoas que vivem na casa onde o jovem reside, se os jovens fazem trabalhos domésticos e acerca do início da sua vida escolar, apresentam altos coeficientes exclusivamente no 5º ano. Os coeficientes para o trabalho fora de casa são especialmente mais altos no 5º ano do que no 9º ano. Além disso, coeficientes maiores no 5º ano são observados na variável abandono escolar. Apesar dos coeficientes da variável

reprovação serem bastante altos, eles tendem a ser superiores, em termos absolutos, no 9º ano. A variável gênero também apresenta coeficientes altos no 5º ano, mas eles são muito mais altos no 9º ano.

Deste modo, percebe-se que o desempenho escolar no 5º ano tende a relacionar-se mais com aspectos relacionados à estrutura familiar (número de pessoas que vivem na mesma casa), infraestrutura doméstica (se há computador, por exemplo) e divisão de trabalho dentro da família (trabalhos domésticos e trabalho fora de casa), além de aspectos associados ao início da vida escolar e aos obstáculos decorrentes da incorporação da rotina escolar (reprovação, abandono escolar, distorção idade-série). Fazer o dever de casa ainda se correlaciona fortemente com o desempenho escolar no 5º ano. Assim, conclui-se que as categorias de análise “capital econômico”, “estrutura familiar”, “uso do tempo”, “atitude dos jovens” e “trajetória escolar” são aquelas que exercem maior efeito sobre o desempenho escolar no 5º ano.

No 9º ano, ao contrário, as maiores correlações exclusivas desta etapa de escolarização e da “essência social” relacionada à faixa etária dos 14-15 anos de idade, são referentes a gênero, raça (cor ou etnia), escolaridade do pai e tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos. A escolaridade da mãe apresenta correlação muito mais alta no 9º ano do que no 5º ano do Ensino Fundamental, da mesma forma como fazer o dever de Matemática. Algumas das variáveis que possuem correlação mais alta, em termos absolutos, no 5º ano também são relevantes no 9º ano, como a reprovação, a posse de computador, trabalhar fora de casa, distorção idade-série e fazer o dever de casa de Língua Portuguesa.

Com relação aos coeficientes de regressão, a escolaridade tanto da mãe como do pai mostra coeficientes altos exclusivamente no 9º ano, bem como as variáveis raça, cor ou etnia, o tipo de escola frequentada e o tempo gasto com TV, Internet e jogos eletrônicos. O hábito de leitura do pai<sup>76</sup> é uma variável exclusiva nos modelos que analisam o

---

<sup>76</sup> O efeito exercido pelos hábitos de leitura do pai (ou se o jovem vê o pai lendo) sobre o desempenho escolar é curioso, pois esta variável apresenta um comportamento negativo, o que significa que ver o pai lendo contribui para diminuir o desempenho escolar. Será que ver o pai lendo indica que o pai está em casa e não trabalhando e provendo o sustento da família, o que poderia induzir a uma atitude negativa nos filhos a respeito dos estudos? São muitas as possibilidades de hipóteses acerca desta constatação e esta questão merece uma investigação mais aprofundada. Porém, por conta de limitações de escopo e tempo, esta análise não será abordada nesta pesquisa.

desempenho escolar no 9º ano, embora não apresente coeficientes de regressão altos. As variáveis gênero e reprovação apresentam altos coeficientes em ambas as etapas de escolarização, mas seus coeficientes são mais altos no 9º ano. Por outro lado, trabalhar fora de casa, embora tenha coeficientes mais altos no 5º ano, também é relevante para estimar o desempenho escolar no 9º ano. Este é o mesmo caso da realização dos deveres de casa de Língua Portuguesa. O dever de casa em Matemática apresenta coeficientes bem mais altos tanto no 9º ano.

Conclui-se, portanto, que o desempenho escolar no 9º ano apresenta maior associação com aspectos relacionados a características próprias do jovem (gênero e raça, cor ou etnia, por exemplo), mostrando que as desigualdades sociais estão mais presentes neste grupo do que no anterior, ao capital cultural da família ligado à questão da escolaridade dos pais e ao uso do tempo, principalmente com passatempos e atividades de lazer (TV, Internet e jogos eletrônicos, por exemplo). O tipo de escola frequentada pelo jovem antes de ele realizar a avaliação da Prova Brasil em 2013 (9º ano) também impacta de forma exclusiva o desempenho escolar apenas no 9º ano. Além disso, trabalhar fora de casa e aspectos relacionados ao fenômeno do fracasso escolar (reprovação, abandono escolar e distorção idade-série) também produzem efeito sobre o desempenho escolar no 9º ano. Fazer os deveres de casa de Língua Portuguesa e de Matemática também são importantes no 9º ano. Desta forma, as categorias de análise “identificação do jovem”, “capital cultural da família: escolaridade”, “uso do tempo”, “atitude dos jovens” e “trajetória escolar” são as que contribuem em maior grau para o desempenho escolar no 9º ano.

O que muda, basicamente, ao longo do tempo, do 5º ao 9º ano, é que o jovem procura afirmar a sua identidade e a família deixa de ser uma instituição de convívio para tornar-se uma questão de referência, ou seja, a escolaridade dos pais passa a exercer maior influência sobre o desempenho escolar dos jovens do que os bens disponíveis e a estrutura familiar. A identidade do jovem é também construída pelo uso do seu tempo, que se torna menos associado ao meio doméstico e mais voltado aos seus próprios interesses (TV, Internet, jogos eletrônicos, trabalho fora de casa). Isso é decorrente dos ritos e atos de instituição pelos quais os jovens passam desde a infância até a juventude. As mudanças na definição de prioridades e interesses destes indivíduos acaba por impactar o desempenho escolar, que também está sob o efeito de

---

situações de desigualdade social, que se manifestam mais intensamente nesta fase da vida.

Tal como explicam Bourdieu e Passeron (2011 [1970], p. 115), a “eliminação diferencial” ocorre ao longo da trajetória escolar. Os fatores (ou capitais) que definem as posições em relação ao sistema escolar se convertem e se acumulam com o passar do tempo. Porém, estes fatores se combinam em conjuntos diferentes, de acordo com o tipo e o volume de capital que cada indivíduo possui e prioriza, gerando condutas e atitudes diferentes frente à escola, que se manifestam no sucesso e no fracasso escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou trazer elementos à vista tanto de pesquisadores, como de educadores e gestores públicos, quanto à percepção dos jovens. A partir da constatação de que a faixa etária de início da juventude (14-15 anos) constitui uma fase vulnerável na vida humana, por selar a transição entre infância e juventude, buscou-se explorar o perfil e a trajetória dos jovens de forma longitudinal, para compreender o que muda nos diferentes momentos da vida e de que forma estas mudanças estão relacionadas aos “ritos de instituição” (ou “ritos de passagem”) que permeiam a vida em sociedade.

Diante da complexidade do espaço social, a pesquisa refugiou-se na vida escolar para investigar os jovens e centrou-se naqueles que estão matriculados em escolas públicas, que representam a grande maioria da população na faixa etária pesquisada. A ideia preliminar que norteou este estudo questionava se as relações sociais dos jovens (principalmente com a família e com a escola) mudam na medida em que ocorrem os ritos e atos de instituição, assim como mudam a definição de prioridades e interesses destes indivíduos. A análise iniciou com uma questão ordinária, mas nem sempre endereçada de forma apropriada: quem é o jovem catarinense de 14-15 anos de idade? O banco de dados da Prova Brasil fornece valiosas informações para responder esta pergunta, às quais foram acrescentados outros dados de fontes secundárias para complexificar e conferir abrangência necessária à investida empírica.

No entanto, considerando que a trajetória não segue uma lógica necessariamente linear, mas é fluída – com idas e vindas, mudanças de percursos e direções – e que, além disso, no social tudo é relacional, desenvolveu-se uma análise longitudinal para investigar o que mudou na vida dos jovens catarinenses do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, da infância à juventude. A análise longitudinal apontou variações em diversos aspectos da vida dos estudantes. Porém, as variações que se mostraram mais interessantes, porque estão relacionadas com as perspectivas passadas, presentes e futuras da trajetória dos jovens catarinenses, e transpassam as suas individualidades e o mundo escolar, referem-se ao desempenho escolar. A análise longitudinal mostrou que o desempenho escolar dos jovens não segue o mesmo ritmo do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Há uma desaceleração na velocidade de progressão nos níveis de proficiência, que resulta em menor desempenho escolar entre os jovens no 9º ano, comparativamente ao

desempenho escolar verificado quando estes indivíduos cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental.

Esta constatação levou ao questionamento acerca de quais fatores produzem maiores efeitos na trajetória dos jovens catarinenses. Utilizou-se a técnica de regressão estatística para auxiliar na análise do relacionamento entre as diferentes categorias de análise (e as dezenas de variáveis disponíveis nos bancos de dados da Prova Brasil) e o desempenho escolar dos jovens catarinenses. Manteve-se uma perspectiva comparada, observando diferenças e semelhanças nos diferentes modelos de regressão analisados, além de uma abordagem longitudinal, para averiguar as mudanças que ocorrem entre o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental na vida dos jovens.

Esta pesquisa apresenta diversas constatações, algumas esperadas, outras surpreendentes. A leitura dedicada e laboriosa desta tese brinda o leitor com questões inusitadas, contrassensos reconciliados e aventuras pelo universo da ciência que une teoria e empiria. Entretanto, prezando pela relevância das constatações e pelo foco destas considerações finais, destacam-se as principais conclusões deste estudo segundo três ordens: 1) os resultados *per se*, 2) o alinhamento dos resultados com a teoria, e 3) a pertinência da noção de “ritos de instituição”.

A análise dos dados coletados através da Prova Brasil 2013, cujos questionários foram respondidos pelos próprios jovens, apresenta conformidade com as informações organizadas por outras instituições nacionais (IBGE, IPEA, por exemplo) e transnacionais (PNUD, por exemplo), assegurando a confiabilidade, consistência e coerência dos dados. Assim, os jovens catarinenses com 14-15 anos de idade estão igualmente distribuídos com relação ao gênero, são predominantemente brancos e possuem capital econômico modesto. Em geral, moram com três pessoas ou mais, dentre as quais a mãe, em 91% dos casos, e o pai, em 69% das residências. A escolaridade dos seus pais é pouco superior à média brasileira, somente 56% das mães e 57% dos pais completaram a etapa de escolarização na qual estes jovens se encontram, o 9º ano do Ensino Fundamental. Seus pais tendem a incentivar os estudos, embora somente metade participe ativamente das atividades escolares (como as reuniões de pais, por exemplo). A leitura de meios impressos não faz parte da rotina diária dos jovens catarinenses, que declaram ler com mais frequência notícias na Internet. Isso é justificado pelo fato de que passam, em sua maioria, mais de três horas por dia assistindo à TV, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos. Os jovens

esporadicamente frequentam espaços culturais (biblioteca, cinema e festas), mas raramente vão a espetáculos de teatro, música e dança ou visitam exposições em museus. A maioria ajuda nos afazeres domésticos por pelo menos duas horas diárias e 21% trabalham fora de casa. Estes jovens catarinenses gostam de estudar Língua Portuguesa e Matemática e fazem os deveres de casa. Quanto ao início da vida escolar, a maioria dos jovens entrou na escola na pré-escola ou mesmo antes, e quase a totalidade dos jovens catarinenses que estudavam em escolas públicas em 2013 sempre frequentaram somente escolas públicas. Um quarto dos jovens já reprovou e 8% estão atrasados na escola. Com relação ao futuro, a maioria dos jovens catarinenses de 14-15 anos pretendem continuar estudando após concluírem o 9º ano do Ensino Fundamental, porém 63% deles visam conciliar os estudos com trabalho.

A análise longitudinal, por sua vez, apresentou variações interessantes no perfil dos jovens catarinenses entre o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental. De 2009 a 2013, o capital econômico dos jovens, que é medido pela posse de bens, teve um leve aumento. O jovem de 14-15 anos mora com menos pessoas em comparação com época em que frequentava o 5º ano, e muitos deles passam a viver sozinhos e sem os pais quando estão cursando o 9º ano. Percebe-se que os pais tendem a diminuir o interesse e a participação nas atividades escolares dos filhos à medida em que eles crescem, embora o incentivo dos pais para que os filhos estudem e não faltem às aulas seja maior no 9º ano. É interessante notar que os jovens gastam mais tempo diário assistindo à TV, navegando na Internet, jogando jogos eletrônicos, fazendo trabalhos domésticos e trabalhando fora de casa do que quando eram crianças. Também fazem os deveres de casa de Língua Portuguesa e de Matemática com mais frequência do que faziam no 5º ano, talvez porque já estão mais acostumados com o ritmo da vida escolar no 9º ano. A reprovação e o abandono escolar atingem o mesmo percentual de estudantes tanto no 5º como no 9º ano, mas a distorção idade-série é maior no 5º ano. Outro aspecto do fenômeno do sucesso ou fracasso escolar é o desempenho escolar. Como mencionado acima, o desempenho escolar da maioria dos estudantes, tanto no 5º ano como no 9º ano, encontra-se no nível mais baixo da escala de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática. No entanto, a aprendizagem, manifestada na Prova Brasil, não segue o ritmo esperado do 5º ao 9º ano e o desempenho de muitos estudantes, no 9º ano, ainda permanece nos níveis de proficiência esperados entre os estudantes do 5º ano.

Esta constatação direcionou a pesquisa para o próximo estágio. Efetuou-se uma análise multivariada utilizando a técnica de regressão. Oito modelos de regressão foram construídos baseados na hipótese da pesquisa, de que o desempenho escolar dos jovens é mais alto entre os estudantes do 5º ano e menor entre os estudantes do 9º ano, a fim de buscar explicações para este fato. Procurou-se identificar quais fatores exercem maior efeito sobre o desempenho escolar no 5º ano e no 9º ano e se há mudança no padrão de comportamento e intensidade destes fatores. As conclusões da análise indicam que há, sim, diferentes fatores influenciando o desempenho no 5º e no 9º ano. No 5º ano, o desempenho escolar está mais relacionado ao capital econômico, à estrutura familiar, ao uso do tempo (predominantemente quanto à execução de trabalhos domésticos e de trabalho fora de casa), à atitude dos estudantes perante os estudos (especialmente quanto à realização dos deveres de casa) e à trajetória escolar (início da vida escolar, reprovação, abandono escolar, distorção idade-série). No 9º ano, as características próprias do jovem (gênero e raça, cor ou etnia, por exemplo), a escolaridade da mãe e do pai e o uso do tempo dos jovens (principalmente com TV, Internet, jogos eletrônicos e trabalho fora de casa) contribuem de forma mais intensa para o desempenho escolar, assim como as atitudes dos jovens perante os estudos (realização dos deveres de casa) e o fenômeno do fracasso escolar (reprovação, abandono escolar, distorção idade-série).

A argumentação teórica de Bourdieu expõe uma visão pessimista da escola, onde a cultura legítima predomina e se auto-reproduz, contribuindo para a manutenção das formas de dominação presentes no espaço social. Seguindo a lógica deste autor, o capital cultural é transmitido originalmente pela família e só depois pela escola. As crianças com maior volume de capital cultural teriam maiores chances de sucesso escolar, mas aquelas com deficiência original de capital cultural seriam fadadas ao fracasso pois teriam dificuldade em apreender a cultura legítima e superar seus déficits. Esta pesquisa procurou verificar em que medida os diferentes tipos de capital se manifestam nos jovens e se contribuem para o sucesso ou fracasso escolar. Primeiramente definiram-se categorias de análise com base nos aportes teóricos de Bourdieu. Utilizaram-se três tipos de capital cultural nas análises: capital cultural da família com maior ênfase na escolaridade dos pais, capital cultural da família com destaque para o acompanhamento dos pais nas atividades escolares, e capital cultural dos jovens. Dentre todas estas formas, constatou-se que o acompanhamento

dos pais nas atividades escolares é a forma de capital cultural mais presente na vida dos jovens catarinenses, tanto na análise específica dos jovens de 14-15 anos, como a partir da perspectiva longitudinal. Porém, quando se buscou identificar os fatores que exercem maior efeito sobre o desempenho escolar no 5º ano e no 9º ano, o capital cultural que destaca o acompanhamento dos pais nas atividades escolares não se mostrou relevante para explicar as variações no desempenho dos jovens. O capital cultural não se fez presente entre os fatores que determinam o desempenho escolar no 5º ano, porém a vertente do capital cultural que enfatiza a escolaridade dos pais teve destaque para explicar o desempenho no 9º ano, embora sua importância tenha ficado atrás do gênero, do desempenho em outra disciplina escolar, de variáveis relacionadas ao fenômeno do fracasso escolar (reprovação), e da realização de deveres de casa.

É interessante notar que o capital cultural favorece os herdeiros na perspectiva de Bourdieu, que investigou outro momento histórico e outro contexto social. No caso brasileiro, a presença de capital cultural não é tão evidente para explicar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática entre os jovens catarinenses como se presumia. De fato, o capital cultural encontrado nas escolas públicas de Santa Catarina é diferente daquele considerado por Bourdieu. Primeiramente, a escola pública brasileira não é frequentada por herdeiros. Em segundo lugar, há ausência de oportunidades associadas à transmissão de cultura legítima para que os jovens e suas famílias engajem-se em possibilidades de investimentos em capital cultural. Assim, a distribuição de capital cultural é prejudicada e a posse de baixos volumes de capital cultural, que é o caso dos jovens catarinenses investigados, não é relevante para explicar o desempenho escolar. A ausência de significância e a baixa intensidade dos coeficientes dos modelos de regressão confirmam esta observação.

Com relação à terceira ordem de conclusões desta pesquisa, observou-se que de fato os “ritos de instituição” (ou “ritos de passagem”) fizeram-se presentes na trajetória dos jovens catarinenses. Apesar do mundo social ser dinâmico e dialético, é regido por princípios e ritos que organizam o espaço, reduzindo as incertezas do dia-a-dia. Cada nova fase da vida produz sentidos e contribui para a manutenção e o estabelecimento de acordos e representações sociais dominantes. Os ritos demarcam posições por onde os indivíduos passam, de uma fase a outra, em sua trajetória social, e ocultam a arbitrariedade ao reconhecerem-se como legítimos e naturalizados. O “rito de instituição”

institui a diferença, que é metaforicamente comparada a uma linha de separação entre o antes e o depois na vida dos indivíduos.

A diferença não é somente fisiológica no caso da transição da infância à juventude, mas compreende “essências sociais” (BOURDIEU, 2012 [1982], p. 120) diferentes. As “essências sociais” decorrem de um ato de instituição e estão relacionadas à identidade dos indivíduos, que, por sua vez, requer eficácia simbólica, ou seja, reconhecimento pelos pares, pela família, pela comunidade e pela sociedade. Desta forma, não somente o indivíduo instituído passa por uma transformação através da instituição, como também a sua representação perante os outros e a percepção dos outros a seu respeito.

Esta pesquisa investigou os jovens catarinenses a partir de uma perspectiva longitudinal. Entende-se que a juventude é uma das fases de uma sequência, que sistematicamente compreende outros momentos e movimentos. Assim, buscou-se analisar o momento anterior não somente para entender a trajetória e a transição, mas principalmente para compreender o jovem como ele é hoje.

A principal não-uniformidade, “di-visão” (BOURDIEU, 2012 [1982]) identificada nesta pesquisa é a diferença no desempenho escolar dos jovens do 5º ano ao 9º ano, que se materializa por meio da “di-visão” criada ou incorporada pelos jovens no 9º ano para distinguirem-se não somente da sua “essência social” anterior, afinal, não são mais crianças, mas também para diferenciarem-se na nova “essência social” instituída. Por um lado, a análise multivariada mostrou que os indivíduos tendem a adotar uma nova identidade no 9º ano, que procura tornar-se independente do seio familiar – o desempenho escolar não é mais tão correlacionado ao capital econômico e à estrutura familiar –, distanciando o seu olhar acerca da família, que passa a ser considerada apenas como referência via escolaridade dos pais. Em outras palavras, o jovem busca a sua autonomia. Por outro lado, o jovem usa esta nova identidade como distinção. As variações de gênero e de raça, cor ou etnia ficam mais perceptíveis e mais impactantes no seu dia-a-dia. As desigualdades sociais também se tornam mais patentes, embora a nova identidade vise dissimulá-la. Além disso, o jovem mostra mais liberdade no uso do tempo, dando preferência àquilo que lhe interessa e dedicando-se com mais afinco às atividades que lhe são prioritárias.

Estas mudanças na vida dos jovens devem ser analisadas à luz das vulnerabilidades próprias desta fase da vida, mas também da maturidade requerida para tomar importantes decisões a respeito do seu futuro. Decisões acerca do futuro profissional e situação financeira, de

relacionamentos amorosos e constituição de uma família, aliadas à sua subsequente inserção legal no mercado de trabalho, na vida política, na maioridade penal, bem como à maior liberdade de locomoção (como motorista) e de compra de produtos que antes lhe eram proibidos por lei (como bebidas alcoólicas, por exemplo) fazem parte do imaginário dos jovens e contribuem para gerar insegurança e incerteza tanto a respeito do futuro como do próprio momento presente.

Os resultados desta pesquisa não só confirmam a pertinência da noção “ritos de instituição” para estudar a trajetória, transitória ou não, de agentes sociais, como também atualizam o conceito para estudos acerca do perfil individual ou coletivo de agentes sociais. Isso é possível, e a pesquisa assim demonstrou, porque o perfil, tal como a trajetória, não deve ser compreendido de forma estática, mas sendo dinâmico, que denota tanto uma posição como os movimentos (ou passagens) que a antecederam e as transições (ou biografias) que se espera que a sucederão.

Os resultados das análises indicam um possível desengajamento dos jovens com a escola, em que o fracasso escolar e a exclusão seriam pontos de ruptura. Esta pesquisa não esgota as possibilidades de análise do perfil e da trajetória dos jovens catarinenses, nem dos fatores que produzem efeito sobre o desempenho escolar entre os jovens e dos aspectos que constroem o desengajamento dos jovens do universo escolar. O estudo limitou-se ao problema de pesquisa, mantendo em foco o objetivo proposto, a perspectiva teórica adotada, os dados utilizados e o viés interpretativo da autora, que decorre do conjunto das suas experiências, vivências, atitudes e aspirações, ou seja, do seu próprio perfil e da sua trajetória. Além disso, a pesquisa também possui limitações e restrições externas, que perpassam aspectos relacionados ao tempo (prazos) e ao espaço (afiliação institucional), e ultrapassam a barreira do indivíduo em direção à coletividade. As relações sociais, do acolhimento à exclusão, também moldaram esta pesquisa. Entretanto, em vez de se deter nas limitações e restrições, espera-se que esta pesquisa tenha possibilitado o olhar sob um outro ângulo para uma questão cotidiana – quem é o jovem catarinense? – e, a partir daí, fomenta reflexões, acadêmicas, aplicadas ou espontâneas de outra natureza, gere questionamentos e produza continuidades e descontinuidades que permitam uma melhor aproximação da compreensão do jovem catarinense.

Diferentes técnicas estatísticas podem ser utilizadas com os bancos de dados da Prova Brasil, diversas abordagens teóricas podem

ser testadas, e uma variedade de problemas pode ser endereçada para se referir ao perfil e à trajetória dos jovens. Pode-se, também, aplicar a análise longitudinal em momentos distintos, considerando dois (ou mais) momentos anteriores ou, mesmo, recorrendo ao futuro, por meio de expectativas de futuro ou dados reais. No caso da pesquisa aqui concretizada, se houver pretensão de expandir a perspectiva longitudinal de análise, podem-se utilizar os dados do ENEM 2016 para seguir analisando os jovens que tinham 14-15 anos em 2013 sob um outro ângulo. Ainda, poder-se-ia investigar o problema sob uma perspectiva metodológica qualitativa, ou empregar uma abordagem *mixed methods*. Além disso, pode-se situar a análise do jovem em outro momento ou lugar específico, diferente da escola.

A escolha do tema da pesquisa não foi em vão. A possibilidade de criar uma ponte entre o conhecimento teórico – a ciência – e o cotidiano da sociedade – a prática – foi a grande propulsora desta pesquisa e a seleção de uma questão simples – quem é o jovem catarinense? – serve a este propósito. Esta pesquisa não está envolta de pompa e o seu discurso não está carregado de academicismo desnecessário, pois a preocupação é comunicar a um público abrangente.

Procurou-se agrupar um vasto conjunto de informações acerca do jovem catarinense que pudesse estar à disposição de quem trabalha, atende, enfrenta e decide por esta população. A intenção é de que seja quem for que se relacione com o jovem, não o faça da mesma forma que Procusto agia para com os seus visitantes na Mitologia Grega, cortando-lhes as pernas se eles fossem maiores do que a cama de tamanho único que ele oferecia, ou esticando as suas pernas, caso eles fossem menores. Pontos de vista únicos, como o de Procusto, são complicados na sociedade e especialmente na política. Visões distorcidas da realidade – sejam otimistas ou pessimistas – podem prejudicar a ética utilitarista<sup>77</sup> da política e impedir o logro do máximo benefício para a maioria dos cidadãos. Acredita-se que o conhecimento a respeito do grupo de pessoas com o qual se está lidando permite maior compreensão dos fenômenos que o permeia e das características que lhe são próprias,

---

<sup>77</sup> O utilitarismo segue uma linha ética consequencialista e considera uma ação correta quando seu resultado produz um aumento de felicidade – ou satisfação, prazer – igual ou maior, para todos os que são por ela atingidos, que os resultados de outras alternativas a esta ação (BENTHAM, 1781; SINGER, 1998).

auxiliando no desenrolar das circunstâncias, seja elas escolares, comunitárias, sociais, culturais, econômicas ou políticas.

Porém, mais uma vez, é importante lembrar que as circunstâncias não são permanentes, e aquilo que parecia seguir uma rota uniforme de repente se desintegra, muda o rumo ou se atualiza, como ocorre na leitura de uma onda pelos olhos do senhor Palomar, no brilhante conto de Calvino (1994). O conhecimento se produz com movimentos, sejam eles resultantes de estímulos, curiosidades, incertezas ou desconfortos. A pesquisa segue a fórmula “reduzir, reutilizar e reciclar”, na qual o conhecimento anterior é sintetizado (ou reduzido), reutilizado para responder novas perguntas, e reciclado (ou ampliado) para dimensões além do esperado. Isso é fazer ciência. Dito isso, espera-se que esta pesquisa fomente reflexões, acadêmicas ou não, e gere questionamentos acima de tudo. Que esta investigação seja o estopim para novas pesquisas e que elas se retroalimentem para superar os obstáculos do presente e do futuro.



## REFERÊNCIAS

ABEP. Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5(6), 1997, p. 73-90.

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, n. 10. Brasília: Fundação Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, 1997.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, set./dez. 2008, p. 779-796.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013, pp. 267-284.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, agosto 2001, pp. 15-32.

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. F. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, n. 3, 2013, pp. 571 a 603.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opin. Publica*, v. 15, n. 1, junho 2009.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Relatório do Projeto de Pesquisa apoiado pelo Instituto Unibanco, realizado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais, com

intermediação da Fundação de Amparo à Pesquisa da UFMG. Maio de 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 87-98.

ARRETCHE, M. T. O sistema de proteção social brasileiro: em direção a um modelo descentralizado. *São Paulo em Perspectiva*, 11(3), 1997, p. 20-31.

ARROW, K. A Difficulty in the Concept of Social Welfare. *The Journal of Political Economy*, vol. 58, n. 4, Aug. 1950, p. 328-346.

ATLAS. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>. Acesso em 28 de junho de 2015.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados* 21 (60), 2007, p. 7-26.

BABBIE, Earl R. Métodos de pesquisa de Survey. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BALL, S. J. *Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), maio/ago 2010, p. 37-55.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 7. Ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

BARTLETT, Lesley. The comparative ethnography of educational projects: youth and adult literacy programmes in Brazil, *Compare: A*

Journal of Comparative and International Education, 37:2, March 2007, p. 151-166.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações a propósito de um projeto educacional. São Paulo em Perspectiva, 7(1):38-49, janeiro/março 1993.

BENTHAM, Jeremy. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Kitchener: Batoche Books, 1781.

BESSON, J. L. A ilusão das estatísticas. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 101-132, novembro 1999.

BOURDIEU, P. (1994) Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. (1989) O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood, 1986, p. 241-258.

BOURDIEU, P. The social space and the genesis of groups. Theory and Society, vol. 14, n. 6, Nov. 1985, p. 723-744.

BOURDIEU, P. (1984) Questões de sociologia. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. (1982) Rites of institution. In: THOMPSON, J. B. (ed.) Language and symbolic power. Cambridge: Polity, 2012.

BOURDIEU, Pierre (1982). Lições da aula. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. (1980) O senso prático. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. (1980) O capital social – notas provisórias. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 65-69.

BOURDIEU, P. (1979a) A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. (1979b) Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 71-80.

BOURDIEU, P. (1978) A “juventude” é só uma palavra. In: BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Lisboa: Fim de Século, 2003, p. 151-162.

BOURDIEU, P. (1974) Futuro da classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 81-126.

BOURDIEU, P. (1972) A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P. (1972) Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Atica, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, P. (1970a) Reprodução cultural e reprodução social. In: MICELI, S. (org.). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 231-267.

BOURDIEU, P. (1970b) A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: MICELI, S. (org.). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 295-336.

BOURDIEU, Pierre (1970c). O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 99-181.

BOURDIEU, P. (1966) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 39-64.

BOURDIEU, P. (1966) Condição de classe e posição de classe. In: MICELI, S. (Org.). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. (1968) A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. (1992) Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 217-227.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (1970) A reprodução. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. L'examen d'une illusion. Revue Française de Sociologie, IX, n. especial, 1968.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (1964) Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. (1976) Gosto de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Atica, 1983, p. 82-121.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. (1975) As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 185-216.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. (1992) Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./ abr. 2010.

BRANNEN, Julia. Mixing methods: the entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. International Journal of Social Research Methodology, v. 8, n. 3, p. 173-184, July 2005.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) . Acesso em 12 de abril de 2016.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em 11 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm) . Acesso em 12 de abril de 2016.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3). Acesso em 21 de dezembro de 2016.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em 21 de dezembro de 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, p. 27.833-27.841, 24 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 11 de agosto de 2016.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-lei n.º 5.452, de 1 de maio de 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em 1 de dezembro de 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 1 de dezembro de 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em 6 de abril de 2016.

BROMLEY, P.; MEYER, J. W. Hyper-organization. Global organizational expansion. London: Oxford University Press, 2016.

CALVINO, I. Leitura de uma onda. In: CALVINO, I. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 7-11.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação RBPAAE, v.26, n.3, set./dez. 2010, p. 535-550.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 22-43.

CANDIDO, H. H. D. As percepções da opinião pública sobre o IDEB. Revista de Ciências HUMANAS, Florianópolis, v. 50, n. 1, p. 128-148, jan-jun 2016.

CANDIDO, H. H. D. Uma proposta de uso dos questionários socioeconômicos da Prova Brasil. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 8, n. 15, janeiro/abril 2015, p. 257-276. (2015a)

CANDIDO, H. H. D. The myth of curriculum impact in Brazilian education. *European Journal of Curriculum Studies*, 2015, v. 2, n. 2, 297-308. (2015b)

CANDIDO, H. H. D.; SEIBEL, E. J. FRACASSO (de quem?) ESCOLAR: Um estudo sobre as escolas públicas de Santa Catarina. In: XII Congresso SPCE. Vila Real, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE); Universidade Trás-Os-Montes e Alto Douro (UTAD), 2014. Disponível em: [https://apps2.utad.pt/files/SPCE2\\_EIXOS\\_BOOK%20CC.pdf](https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf). Acesso em 12 de agosto de 2016.

CASASSUS, J. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada em el contexto de la política educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013, p. 21-46.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de. (Org.) Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009.

CASTRO, M. H. G. O impacto da implementação do FUNDEF nos Estados e municípios: primeiras observações. In: COSTA, V. L. C. (Org.) Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

CEE-SC. Resolução n. 40, de 5 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12>. Acesso em 8 de agosto de 2016.

CEE-SC. Resolução n. 10, de 17 de março de 2015. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

CEE-SC. Resolução n. 183, de 19 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12>.

basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

CEE-SC. Resolução n. 227, de 11 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12>. Acesso em 8 de agosto de 2016.

CEE-SC. Resolução n. 64, de 9 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

CEE-SC. Resolução n. 158, de 25 de novembro de 2008. Disponível em: [www.fcee.sc.gov.br/index.php/informacoes/legislacao/461-resolucao-158.../file](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/informacoes/legislacao/461-resolucao-158.../file). Acesso em 21 de dezembro de 2016.

CEE-SC. Parecer n. 239, de 18 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-parecer/pareceres-11>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

CEE-SC. Lei Complementar n. 170, de 7 de agosto de 1998. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/947-947?path=>. Acesso em 8 de agosto de 2016.

CEPAL; UNESCO Education and knowledge: basic pillars of changing production patterns with social equity. Santiago: ECLAC & UNESCO-OREALC, 1992.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N. (Org.) Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 63-92.

CHOSSUDOVSKY, M. A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

CNE. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em 1 de dezembro de 2014.

CODES, Ana Luiza Machado de; SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; ARAÚJO, Herton Ellery. SIPS Cultura: percepções e cultura. In: SCHIAVINATTO, Fábio (org.) Sistema de Indicadores de percepção social (SIPS). Brasília: IPEA, 2011, p. 123-146.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun. 2008, p. 229-258.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, 2010, p. 456-467.

COUTINHO, Clara Pereira. Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2014.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. Educativa, v. 17, n. 2, jul/dez 2015, P. 396-424.

DALLABRIDA, Norberto. Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX). In: VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, p. 117-140.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. Cadernos de Pesquisa, 82, 1992, p. 31-36.

DELEUZE, G. Postscript on the societies of control. October, Vol. 59. (Winter, 1992), pp. 3-7.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., v. 28, n. 100, 2007, pp. 921-946.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. Novos estudos, 88, novembro 2010, p. 153-179.

DURKHEIM, E. (1922) As regras do método sociológico. São Paulo: Editora Abril, 1978.

DURKHEIM, E. (1897) O suicídio. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ENGUITA, M. F. Prefácio – A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, N. (Org.) Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 7-11.

ENGUITA, M. F. Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 44, 2011, p. 732-751.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil,

estados, municípios e escolas. 2007b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projcoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projcoes.pdf). Acesso em 13 de abril de 2017.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1123-1138.

FNE O planejamento educacional no Brasil. Junho/2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf). Acesso em 6 de abril de 2016.

FARAH, M. F. S. Reconstruindo o estado: gestão do setor público e reforma da educação. Planejamento e políticas públicas, São Paulo, n. 11, jun./dez. 1994, p. 189-236.

FARIA, C. A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 20, n. 59, outubro de 2005, p. 97-109.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Ano 8. São Paulo, 2014.

FIGUEIREDO FILHO, Dalton; NUNES, Felipe; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SANTOS, Manoel Leonardo; BATISTA, Mariana; SILVA JÚNIOR, José Alexandre. O que Fazer e o que Não Fazer com a Regressão: pressupostos e aplicações do modelo linear de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). Revista Política Hoje, vol. 20, n. 1, p. 44-99, 2011.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. CEDES v. 29, n. 78, maio/ ago. 2009, p. 153-177.

FOUCAULT, M. (1975) Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, A. M. P.; MENEZES FILHO, N. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. *Est. Econ.*, São Paulo, v. 42, n. 2, abr.-jun. 2012, p. 263-283.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 16, n. 61, out./dez. 2008, p. 625-638.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano; SOARES, José Francisco; BELTRÃO, Kaizô; BARBOSA, Maria Eugênia; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 28, jul-dez/2003, p. 39-74.

FREITAS, D. N. T. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). *Educar*, Curitiba, n. 31, 2008, p. 33-51.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: 28. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005. *Anais da 28. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG: ANPED.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 663-689.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 2008, p. 41-59.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacionais*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, E. The interaction order. *American Sociological Review*, v. 48, n. 1, 1983, p. 1-17.

GREK, S. Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, v. 24, 2009, issue 1, p. 23-37.

GREK, S.; OZGA, J. Governing by numbers? Shaping education through data. *CES Briefing*, n. 44, 2008. Disponível em: <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief044.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2016.

GIDDENS, A. *Sociologia*. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAIR, J. F. Jr.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAYASHI, M. C. P. I.; Ferreira Jr., A.; Bitar, M.; Hayashi, C. R. M.; Silva, M; R. da. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 102, 2008, p. 181-211.

HÉBRARD, J. Alfabetização e acesso às práticas da cultura escrita de uma família do sul da França entre os séculos XVIII e XIX: um estudo de caso. In: GALVÃO, A. M. O.; MELO, J. F. de; SOUZA, M. J. F. de; RESENDE, P. C. (orgs.) *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 49-96.

HEUSER, C. A. *Projeto de Banco de Dados*. 4. ed. Série Livros Didáticos n. 4. Instituto de Informática da UFRGS. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

HOBBS, T. *A natureza humana*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1983.

HOOD C.; JACKSON, M. *Administrative argument*. Aldershot: Dartmouth, 1991.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016.

IBGE. Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INEP. Educação Básica. SAEB. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em 12 de abril de 2017.

INEP. SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 8 de agosto de 2016. (2016a)

INEP. Provinha Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>. Acesso em 22 de julho de 2016. (2016b)

INEP. IDEB. O que são as metas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>. Acesso em 18 de abril de 2016. (2016c)

INEP. Indicadores Educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 21 de dezembro de 2016. (2016d)

INEP. Nota técnica – Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2016. (2016e)

INEP. Escalas SAEB Ensino Fundamental. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>. Acesso em 15 de dezembro de 2016. (2016f)

INEP. Estatísticas do IDEB 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 20 de dezembro de 2016. (2016g)

INEP. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_id](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_id)

eb/Nota\_Tecnica\_n1\_concepcaoIDEB.pdf . Acesso em 20 de dezembro de 2016. (2016h)

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 21 de dezembro de 2016. (2016i)

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 13 de abril de 2016. (2016j)

INEP. Microdados da ANEB e da ANRESC 2013. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 4 de julho de 2016.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2014. (2014a)

INEP. Questionários Contextuais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>. Acesso em 30 de novembro de 2014. (2014b)

INEP. SAEB 2013: Relatório da Amostragem da ANEB 2013. Brasília: INEP, 2014c.

INEP. Microdados da ANEB e da ANRESC 2009. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 4 de julho de 2016.

INEP. Livroto Prova Brasil 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/livretos/livreto\\_prova\\_brasil\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/livretos/livreto_prova_brasil_2009.pdf). Acesso em 15 de dezembro de 2016. (2009a)

INEP. Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Nota\\_Tecnica\\_n3\\_compatibilizacao\\_PISA\\_SAEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf). Acesso em 13 de abril de 2017.

IPEA. Ipeadata. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/>. Acesso em 8 de agosto de 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público Brasília 56 (2): 137-160 Abr/Jun 2005.

KARINO, Camila Akemi; VINHA, Luís Gustavo do Amaral; LAROS, Jacob Arie. Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem? Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, set./dez. 2014, p. 270-297.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. 2009.

KRAWCZYK, N. Introdução – Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (Org.) Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 13-32.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LAHIRE, Bernard. Formes sociales et structures objectives: une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme. L Homme et la société, n. 103, p. 103-117, 1992.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001, p. 117-130.

LIMA, Ana; RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR., Roberto. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF. Estudo especial sobre alfabetismo e o mundo do trabalho. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 2016. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx> . Acesso em 9 de setembro de 2016.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados* 21(61), 2007, p. 277-294.

MARQUES, E. Leis gerais, explicações e mecanismos: para onde vão nossas análises? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.22, n.64, junho/ 2007, p. 140-145.

MCNAMARA, O.; HUSTLER, D.; STRONACH, I.; RODRIGO, M.; BERESFORD, E.; BOTCHERBY, S. Room to manoeuvre: mobilising the 'active partner' in home-school relations. *British Educational Research Journal*, 26(4), 2000, p. 473-490.

MEC. Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em 13 de abril de 2017.

MEC. Educação Básica. Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar gestão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35911-novo-sistema-de-avaliacao-ajudara-escolas-a-reduzir-desigualdades-e-melhorar-a-gestao>; acesso em 16 de junho de 2016.

MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MEC. Plano decenal de educação para todos 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

MILLER, P. Governing by numbers: why calculative practices matter. *Social Research*, v. 68, n. 2, 2001, p. 379-396.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2007.

MONLEVADE, J. Educação pública no Brasil: contos & descontos. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

MORROW, Virginia. Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *The Sociological Review*, vol. 47, issue 4, 1999, p. 744-765.

NASH, R. Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 4, 1990, pp. 431-447.

NEAVE, G. The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, v. 33, n. 3, 1998, p. 265-284.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, p. 563-578.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*: 31(2), jul./dez. 2006, p. 155-170.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey?, *Comparative Education*, 39:4, 2003, p. 423-438.

OFFE, C. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 661-690.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, jan/fev/mar/abr 2005, p. 5-24.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. *Reinventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1993.

OZGA, J. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 2009, p. 261-272.

PASSOS JÚNIOR, D. Pioneiros: convergências e divergências na interpretação dos ideais de Educação e Sociedade. *Revista de Ciências da Educação*, ano 5, n. 8, Junho/2003, p. 133-156.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 79, n. 191, 1998p. 65-73.

PETERS, B. G. *American public policy*. Chantham, NJ: Chantham House, 1986.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, 2005, p. 303-312.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

ROBBINS, Stephen P. *Organizational behavior: concepts, controversies and applications*. 8. Ed. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1998.

RALEY, S. B. Children's time use: too busy or not busy enough. In: BIANCHI, S. M.; ROBINSON, J. P.; MILKIE, M. A. (eds.) *Changing rhythms of American family life*. New York: Russell Sage Foundation, 2006, p. 142-156.

REAY, D. 'We never get a fair chance': working class experiences of education in the twenty-first century. In: ATKINSON, W.; ROBERTS, S.; SAVAGE, M. (eds.) *Class inequality in austerity Britain: power, difference and suffering*. Palgrave Macmillan UK, 2013, p. 33-50.

REAY, D. Gendering Bourdieu's concept of capitals?: Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, vol. 52, issue s2, October 2004, p. 57-74. (2004a)

REAY, D. Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, Vol. 13(2), N. 50, June 2004, p. 73-86. (2004b)

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, set./dez. 2010, p. 823-847.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p. 227-251.

ROBSON, Karen. Teenage time use as investment in cultural capital. Working Papers of the Institute for Social and Economic Research, paper 2003-12. Colchester: University of Essex, 2003.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: RUA, M. G. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998, p. 731-752.

SAE. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Versão Preliminar. Brasília, 22 de abril de 2015.

Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>; acesso em 25 de abril de 2015. (2015a)

SAE. Modelos do Senai e Sesi devem ser considerados em novo currículo, diz Mangabeira. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/tag/patria-educadora/>; acesso em 25 de abril de 2015. (2015b)

SALE, Joanna E. M.; LOHFELD, Lynne H.; BRAZIL, Kevin. Revisiting the quantitative-qualitative debate: implications for mixed-methods research. *Quality & Quantity*, n. 36, p.43-53, 2002.

SANTA CATARINA. Decreto n. 3.750, de 16 de dezembro de 2010. Dispõe sobre Homologação da Resolução n. 064, de 9 de novembro de 2010, do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2010/003750-005-0-2010-003.htm>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

SANTA CATARINA. Decreto n. 4.804, de 25 de outubro de 2006. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/legislacaoestadual/2006/004804-005-0-2006-002.htm>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1231-1255.

SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*, 5(8), 2003, p. 185-201.

SCHMIDT, Leonete. A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina 1830-1859. In: SCHMIDT, Leonete; SCHAFASCHEK, Rosicler; SCHARDONG, Rosmeri. *A educação em Santa Catarina no século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época*. Florianópolis: DIOESC, 2012, p. 135-220.

SED-SC. Portaria n. 28, de 25 de julho de 2013. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina n. 19.625, Florianópolis, 26 de julho de 2013, p. 2.

SED-SC. Portaria n. 54, de sete de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/87402338/does-16-12-2011-pg-35>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

SILVA, C. M. da. Exclusão velada e interiorizada na escola: uma análise da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. 235 p.

SIMOLA, H.; OZGA, J.; SEGERHOLM, C.; VARJO, J.; ANDERSEN, V. N. Governing by numbers. In: OZGA, J.; DAHLER-LARSEN, P.; SEGERHOLM, C; SIMOLA, H. (org.) *Fabricating quality in education: data and governance in Europe*. Routledge, 2011, p. 96-106.

SINGER, Peter. *Ética prática*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, R. S. da; SILVA, V. R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, 2011, p. 663-678.

SOARES, G. O calcanhar metodológico da ciência política no Brasil. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 48, 2005, p. 27-52.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, C. *Constitutional engineering in Brazil: the politics of federalism and decentralization*. London, New York: Macmillan, St. Martin's Press, 1997.

SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, P. R. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. (org.) *Um modelo para*

educação no século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1999, p. 19-33.

SPANIOL, E. L. A metodologia da pesquisa empírica com banco de dados no estudo hemerográfico: da sistematização das informações à compreensão da realidade social. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL: MOBILIZAÇÕES E CONEXÕES, 2012, São Paulo. Anais eletrônicos. Juazeiro do Norte, CE: Campus da UFC no Cariri, 2012. Disponível em: <http://anaisenapegs.com.br/2012/dmdocuments/263.pdf> . Acesso em: 14 de maio de 2013.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP. São Paulo, n. 57, mar./maio 2003, p. 210-226.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set/out/nov/dez 2003, p. 16-39.

STEINER-KHAMSI, G. The Politics and Economics of Comparison. Comparative Education Review, 54:3, 2010, p. 323–342.

THIMOTEO, F. E. P. A Avaliação da Educação Básica: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001. São Paulo: FGV/EAESP, 2003. 120 p. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da FGV/EAESP).

TIRAMONTI, G. A escola moderna: restrições e potencialidades frente às exigências da contemporaneidade. In: KRAWCZYK, N. (org.) Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 185-206.

TOURAINÉ, A. Two interpretations of contemporary social change. In: HAFERKAMP, H.; SMELSER, N. Social change and modernity. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1992.

TURA, M. L. R. (org.) Sociologia para educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 4. Ed., 2006.

VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. Introdução – A escolarização média numa perspectiva sócio-histórica. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, p. 15-27.

VALLE, Ione Ribeiro; SCHVAAB, Cristiane Inês; SCHNEIDER, Juliete. O direito à escolarização média. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, p. 29-53.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). Revista Portuguesa de Educação, 22(1), 2009, p. 179-206.

VAN GENNEP, A. (1909) Os ritos de passagem. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. In: KRAWCZYK, N. (org.) Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 93-125.

WACQUANT, L. Lendo o “capital” de Bourdieu. In: Educação & Linguagem, ano 10, n. 16, Jul./ Dez., 2007, p. 37-62.

WACQUANT, L. How penal common sense comes to Europeans: notes on the transatlantic diffusion of neoliberal doxa. European Societies, 1(3), 1999, p. 319-352.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2014. Os jovens do Brasil. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2016.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2013. Homicídios e juventude no Brasil. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013\\_homicidios\\_juventude.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2014.

WASELISZ, J. J. Mapa da violência. Os jovens do Brasil. Brasília: Ed. Garamond, Unesco, Instituto Ayrton Senna, 1998.

WEBER, M. Economia e Sociedade, vol. 2. Brasília: Ed. UNB, 1999.

WEBER, M. The methodological foundation of sociology. In: HEYDEBRAND, Wolf (ed.) *Max Weber, Sociological Writings*. New York: Continuum, 1994.

WIGHT, Vanessa R.; PRICE, Joseph; BIANCHI, Suzanne M.; HUNT, Bijou R. The time use of teenagers. *Social Science Research*, vol. 38, n. 4, December 2009, p. 792-809.

XAVIER, N. L. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Bragança Paulista: CEDAPH, 2002.



**Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013**  
**PROVA BRASIL / ANEB**  
 QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9.º ANO (8.ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

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.	(A)	(B)	(C)
33. Livros em geral.	(A)	(B)	(C)
34. Livros de literatura.	(A)	(B)	(C)
35. Revistas em geral.	(A)	(B)	(C)
36. Revistas em quadrinhos (gibis).	(A)	(B)	(C)
37. Revistas de comportamento, celebridades, esportes ou TV.	(A)	(B)	(C)
38. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	(A)	(B)	(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 etc.)?

- (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:

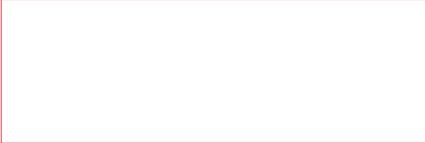
- (A) Somente continuar estudando. (C) Continuar estudando e trabalhar.  
 (B) Somente trabalhar. (D) Ainda não sei.

3124370471



1234567891011

## Anexo 2 – Questionário contextual do aluno do 5º ano – SAEB 2009

  		SAEB E PROVA BRASIL - 2009	
<b>CADERNO</b>			
		<b>Para uso do APLICADOR</b> Aluno ausente → <input type="checkbox"/> Aluno presente e NÃO respondeu a prova → <input type="checkbox"/> Aluno respondeu no Caderno de Prova, mas NÃO preencheu a Folha de Respostas → <input type="checkbox"/> Aluno transcreveu corretamente as marcações do Caderno de Prova para a Folha de Respostas → <input type="checkbox"/> ANE → <input type="checkbox"/>	
ESCREVA O SEU NOME COMPLETO		<b>RECURSOS PARA ANE</b> Ledor → <input type="checkbox"/> Braille → <input type="checkbox"/> Intérprete de Libras → <input type="checkbox"/> Lupa → <input type="checkbox"/> Auxílio Preenchimento → <input type="checkbox"/> Prova Ampliada → <input type="checkbox"/>	

**Folha de Respostas da Prova** — 4ª Série (5º Ano) do Ensino Fundamental

BLOCO 1				BLOCO 2				BLOCO 3				BLOCO 4							
1	A	B	C	D	12	A	B	C	D	1	A	B	C	D	12	A	B	C	D
2	A	B	C	D	13	A	B	C	D	2	A	B	C	D	13	A	B	C	D
3	A	B	C	D	14	A	B	C	D	3	A	B	C	D	14	A	B	C	D
4	A	B	C	D	15	A	B	C	D	4	A	B	C	D	15	A	B	C	D
5	A	B	C	D	16	A	B	C	D	5	A	B	C	D	16	A	B	C	D
6	A	B	C	D	17	A	B	C	D	6	A	B	C	D	17	A	B	C	D
7	A	B	C	D	18	A	B	C	D	7	A	B	C	D	18	A	B	C	D
8	A	B	C	D	19	A	B	C	D	8	A	B	C	D	19	A	B	C	D
9	A	B	C	D	20	A	B	C	D	9	A	B	C	D	20	A	B	C	D
10	A	B	C	D	21	A	B	C	D	10	A	B	C	D	21	A	B	C	D
11	A	B	C	D	22	A	B	C	D	11	A	B	C	D	22	A	B	C	D

**QUESTIONÁRIO DO ALUNO** (a ser respondido após a prova)

<p>1. Sexo:</p> <input type="checkbox"/> Masculino. <input type="checkbox"/> Feminino. <p>2. Como você se considera?</p> <input type="checkbox"/> Branco(a). <input type="checkbox"/> Amarelo(a). <input type="checkbox"/> Pardo(a). <input type="checkbox"/> Indígena. <input type="checkbox"/> Preto(a). <p>3. Qual é o mês do seu aniversário?</p> <input type="checkbox"/> Janeiro. <input type="checkbox"/> Julho. <input type="checkbox"/> Fevereiro. <input type="checkbox"/> Agosto. <input type="checkbox"/> Março. <input type="checkbox"/> Setembro. <input type="checkbox"/> Abril. <input type="checkbox"/> Outubro. <input type="checkbox"/> Maio. <input type="checkbox"/> Novembro. <input type="checkbox"/> Junho. <input type="checkbox"/> Dezembro. <p>4. Qual a sua idade?</p> <input type="checkbox"/> 8 anos ou menos. <input type="checkbox"/> 12 anos. <input type="checkbox"/> 9 anos. <input type="checkbox"/> 13 anos. <input type="checkbox"/> 10 anos. <input type="checkbox"/> 14 anos. <input type="checkbox"/> 11 anos. <input type="checkbox"/> 15 anos ou mais. <p>5. Na sua casa tem televisão em cores?</p> <input type="checkbox"/> Sim, uma. <input type="checkbox"/> Sim, duas. <input type="checkbox"/> Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> Não tem.	<p>6. Na sua casa tem rádio?</p> <input type="checkbox"/> Sim, um. <input type="checkbox"/> Sim, dois. <input type="checkbox"/> Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> Não tem. <p>7. Na sua casa tem videocassete ou DVD?</p> <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <p>8. Na sua casa tem geladeira?</p> <input type="checkbox"/> Sim, uma. <input type="checkbox"/> Duas ou mais. <input type="checkbox"/> Não tem. <p>9. Na sua casa tem freezer junto a geladeira?</p> <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Não sei. <p>10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?</p> <input type="checkbox"/> Sim.    Não. <input type="checkbox"/> Não sei. <p>11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa? (mão é tanquinho)</p> <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <p>12. Na sua casa tem carro?</p> <input type="checkbox"/> Sim, um. <input type="checkbox"/> Sim, dois. <input type="checkbox"/> Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> Não.	<p>13. Na sua casa tem computador?</p> <input type="checkbox"/> Sim, com internet. <input type="checkbox"/> Sim, sem internet. <input type="checkbox"/> Não. <p>14. Dentro de sua casa tem banheiro?</p> <input type="checkbox"/> Sim, um. <input type="checkbox"/> Sim, dois. <input type="checkbox"/> Sim, três. <input type="checkbox"/> Sim, mais de três. <input type="checkbox"/> Não. <p>15. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?</p> <input type="checkbox"/> Sim, uma diarista, até 2 vezes por semana. <input type="checkbox"/> Sim, uma, todos os dias úteis. <input type="checkbox"/> Sim, duas ou mais, todos os dias úteis. <input type="checkbox"/> Não. <p>16. Na sua casa tem quartos para dormir?</p> <input type="checkbox"/> Sim, um. <input type="checkbox"/> Sim, dois. <input type="checkbox"/> Sim, três. <input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais. <p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">Continua no verso.</p>
---	--	--

**QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)**  
**2ª PARTE**
**NÃO ESCREVA  
NESTA ÁREA**

<p>17. Quantas pessoas moram com você?</p> <p><input type="checkbox"/> Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa.</p> <p><input type="checkbox"/> Moro com mais 2 pessoas.</p> <p><input type="checkbox"/> Moro com mais 3 pessoas.</p> <p><input type="checkbox"/> Moro com mais 4 ou 5 pessoas.</p> <p><input type="checkbox"/> Moro com mais 6 ou 8 pessoas.</p> <p><input type="checkbox"/> Moro com mais do que 8 pessoas.</p>	<p>25. Você vê o seu pai ou o homem responsável por você lendo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>35. Você trabalha fora de casa?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p>18. Você mora com sua mãe?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, moro com outra mulher responsável por mim.</p>	<p>26. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre ou quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> De vez em quando.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca ou quase nunca.</p>	<p>36. Quando você entrou na escola?</p> <p><input type="checkbox"/> No maternal (jardim de infância).</p> <p><input type="checkbox"/> Na pré-escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Na primeira série.</p> <p><input type="checkbox"/> Depois da primeira série.</p>
<p>19. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).</p> <p><input type="checkbox"/> Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).</p> <p><input type="checkbox"/> Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).</p> <p><input type="checkbox"/> Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.</p> <p><input type="checkbox"/> Completou a Faculdade.</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei.</p>	<p>27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>37. Desde a primeira série você estudou sempre nesta mesma escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, mas só estudei em escola pública.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, mas já estudei em escola particular.</p>
<p>20. Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>38. Você já foi reprovado?</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, uma vez.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, duas vezes ou mais.</p>
<p>21. Você vê a sua mãe ou a mulher responsável por você lendo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>39. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, uma vez.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, duas vezes ou mais.</p>
<p>22. Você mora com seu pai?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, moro com outro homem responsável por mim.</p>	<p>30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>40. Você faz o dever de casa de língua portuguesa?</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre ou quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> De vez em quando.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca ou quase nunca.</p>
<p>23. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).</p> <p><input type="checkbox"/> Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).</p> <p><input type="checkbox"/> Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).</p> <p><input type="checkbox"/> Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.</p> <p><input type="checkbox"/> Completou a Faculdade.</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei.</p>	<p>31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>41. O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa?</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre ou quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> De vez em quando.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca ou quase nunca.</p>
<p>24. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>32. Além dos livros escolares, quantos livros têm em sua casa?</p> <p><input type="checkbox"/> O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).</p> <p><input type="checkbox"/> O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).</p> <p><input type="checkbox"/> O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhum.</p>	<p>42. Você faz o dever de casa de matemática?</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre ou quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> De vez em quando.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca ou quase nunca.</p>
<p>25. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>33. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 hora ou menos.</p> <p><input type="checkbox"/> 2 horas.</p> <p><input type="checkbox"/> 3 horas.</p> <p><input type="checkbox"/> 4 horas ou mais.</p>	<p>43. O professor corrige o dever de casa de matemática?</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre ou quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> De vez em quando.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca ou quase nunca.</p>
<p>26. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>34. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 hora ou menos.</p> <p><input type="checkbox"/> 2 horas.</p> <p><input type="checkbox"/> 3 horas.</p> <p><input type="checkbox"/> 4 horas ou mais.</p> <p><input type="checkbox"/> Não faço trabalhos domésticos.</p>	<p>44. Seus professores elogiaram ou dão parabéns quando você tira boas notas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre ou quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> De vez em quando.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca ou quase nunca.</p>

### Anexo 3 – Grupos de questões dos questionários contextuais dos estudantes do 9º ano (Prova Brasil 2013) e do 5º ano (Prova Brasil 2009) segundo categorias de análise

Tabela 79. Identificação dos estudantes

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
1	Qual é o seu sexo?	a) Masculino b) Feminino
2	Como você se considera?	a) Branco(a) b) Pardo(a) c) Preto(a) d) Amarelo(a) e) Indígena f) Não sei
3	Você poderia nos dizer qual é o mês do seu aniversário?	a) Janeiro b) Fevereiro c) Março d) Abril e) Maio f) Junho g) Julho h) Agosto i) Setembro j) Outubro k) Novembro l) Dezembro
4	Em que ano você nasceu?	a) 2001 ou depois b) 2000 c) 1999 d) 1998 e) 1997 f) 1996 g) 19935 h) 1994 ou antes

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
1	Sexo:	a) Masculino b) Feminino
2	Como você se considera?	a) Branco(a) b) Pardo(a) c) Preto(a) d) Amarelo(a) e) Indígena
3	Qual é o mês do seu aniversário?	a) Janeiro b) Fevereiro c) Março d) Abril e) Maio f) Junho g) Julho h) Agosto i) Setembro j) Outubro k) Novembro l) Dezembro
4	Qual a sua idade?	a) 8 anos ou menos b) 9 anos c) 10 anos d) 11 anos e) 12 anos f) 13 anos g) 14 anos h) 15 anos ou mais

Tabela 80. Capital econômico dos jovens e suas famílias

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
5	Na sua casa tem televisão em cores?	a) Não tem b) Sim, uma c) Sim, duas d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
6	Na sua casa tem aparelho de rádio?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
7	Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
8	Na sua casa tem geladeira?	a) Não tem b) Sim, uma c) Sim, duas d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
9	Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
10	Na sua casa tem freezer separado da geladeira?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
11	Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?	a) Não tem b) Sim, uma c) Sim, duas d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
12	Na sua casa tem carro?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
13	Na sua casa tem computador?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
14	Na sua casa tem banheiro?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro ou mais
15	Na sua casa tem quartos para dormir?	a) Não tem b) Sim, um c) Sim, dois d) Sim, três e) Sim, quatro 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)

## 5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
5	Na sua casa tem televisão em cores?	a) Sim, uma b) Sim, duas c) Sim, três ou mais d) Não tem
6	Na sua casa tem rádio?	a) Sim, um b) Sim, dois c) Sim, três ou mais d) Não tem
7	Na sua casa tem videocassete ou DVD?	a) Sim b) Não
8	Na sua casa tem geladeira?	a) Sim, uma b) Duas ou mais c) Não tem
9	Na sua casa tem freezer junto a geladeira?	a) Sim b) Não c) Não sei
10	Na sua casa tem freezer separado da geladeira?	a) Sim b) Não c) Não sei
11	Na sua casa tem máquina de lavar roupa (não é tanquinho)?	a) Sim b) Não
12	Na sua casa tem carro?	a) Sim, um b) Sim, dois c) Sim, três ou mais d) Não tem
13	Na sua casa tem computador?	a) Sim, com internet b) Sim, sem internet c) Não
14	Dentro da sua casa tem banheiro?	a) Sim, um b) Sim, dois c) Sim, três d) Sim, mais de três e) Não
15	Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?	a) Sim, uma diarista, até 2 vezes por semana b) Sim, uma, todos os dias úteis c) Sim, duas ou mais, todos os dias úteis d) Não
16	Na sua casa tem quartos para dormir?	a) Sim, um b) Sim, dois c) Sim, três d) Sim, quatro ou mais

Tabela 81. Estrutura familiar

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
16	Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?	a) Uma, pois moro b) Duas c) Três d) Quatro e) Cinco f) Seis pessoas ou mais
18	Você mora com sua mãe?	a) Sim b) Não c) Não, mas moro com outra mulher responsável por mim
22	Você mora com seu pai?	a) Sim b) Não c) Não, mas moro com outro homem responsável por mim

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
17	Quantas pessoas moram com você?	a) Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa b) Moro com mais 2 pessoas c) Moro com mais 3 pessoas d) Moro com mais 4 ou 5 pessoas e) Moro com mais 6 ou 8 pessoas f) Moro com mais do que 8 pessoas
18	Você mora com sua mãe?	a) Sim b) Não c) Não, moro com outra mulher responsável por mim
22	Você mora com seu pai?	a) Sim b) Não c) Não, moro com outro homem responsável por mim

Tabela 82. Capital cultural da família: escolaridade

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
19	Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	a) Nunca estudou b) Não completou a 4ª série/5º ano c) Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano d) Completou a 8ª série/9º 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 a mulher responsável por você, lendo?	a) Sim b) Não
23	Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	a) Nunca estudou b) Não completou a 4ª série/5º ano c) Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano d) Completou a 8ª série/9º 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 o homem responsável por você, sabe ler e escrever?	a) Sim b) Não
25	Você vê seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?	a) Sim b) Não

Questão	Pergunta	Alternativas
19	Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?	<p>a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário)</p> <p>b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio)</p> <p>c) Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)</p> <p>d) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade</p> <p>e) Completou a Faculdade</p> <p>f) Não sei</p>
20	Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
21	Você vê sua mãe ou a mulher responsável por você lendo?	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
23	Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?	<p>a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário)</p> <p>b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio)</p> <p>c) Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)</p> <p>d) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade</p> <p>e) Completou a Faculdade</p> <p>f) Não sei</p>
24	Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
25	Você vê seu pai ou o homem responsável por você lendo?	<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>

Tabela 83. Capital cultural da família: acompanhamento familiar nas atividades escolares

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
26	Com que frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
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 à 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

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
26	Com que frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
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 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 à escola e 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

Tabela 84. Capital cultural dos jovens

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
32	Com qual frequência você lê jornais?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
33	Com qual frequência você lê livros em geral?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
34	Com qual frequência você lê livros de literatura?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
35	Com qual frequência você lê revistas em geral?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
36	Com qual frequência você lê revistas em quadrinhos (gibis)?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
37	Com qual frequência você lê revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
38	Com qual frequência você lê notícias na Internet (ex.: blog, notícia)?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
39	Com qual frequência você costuma ir à biblioteca?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
40	Com qual frequência você costuma ir ao cinema?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
41	Com qual frequência você costuma ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, música, dança)?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
42	Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
32	Além dos livros escolares, quantos livros têm em sua casa?	a) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros). b) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros). c) O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros). d) Nenhum

Tabela 85. Uso do tempo dos jovens

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
43	Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos?	a) Menos de 1 hora b) Entre 1 e 2 horas c) Mais de 2 horas, até 3 horas d) Mais de 3 horas e) Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos
44	Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal etc.)?	a) Menos de 1 hora b) Entre 1 e 2 horas c) Mais de 2 horas, até 3 horas d) Mais de 3 horas e) Não faço trabalhos domésticos
45	Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?	a) Sim b) Não

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
33	Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na Internet ou jogando jogos eletrônicos?	a) 1 hora ou menos b) 2 horas c) 3 horas d) 4 horas ou mais
34	Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos?	a) 1 hora ou menos b) 2 horas c) 3 horas d) 4 horas ou mais e) Não faço trabalhos domésticos
35	Você trabalha fora de casa?	a) Sim b) Não

Tabela 86. Atitude dos jovens perante os estudos

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
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 b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca 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 b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca 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 b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca  d) A escola não possui biblioteca ou sala de leitura

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
40	Você faz o dever de casa de língua portuguesa?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
42	Você faz o dever de casa de matemática?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca

Tabela 87. Atitude dos professores

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
52	O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca 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 b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca d) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
41	O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
43	O professor corrige o dever de casa de matemática?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca
44	Seus professores elogiam ou dão parabéns quando você tira boas notas?	a) Sempre ou quase sempre b) De vez em quando c) Nunca ou quase nunca

Tabela 88. Trajetória escolar dos jovens

9º ano – SAEB 2013

Questão	Pergunta	Alternativas
46	Quando você entrou na escola?	a) Na creche (0 a 3 anos) b) Na pré-escola (4 a 5 anos) c) Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 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
57	Quando você terminar o 9º ano (8ª série), você pretende:	a) Somente continuar b) Somente trabalhar c) Continuar estudando e trabalhar d) Ainda não sei

5º ano – SAEB 2009

Questão	Pergunta	Alternativas
36	Quando você entrou na escola?	a) No maternal (jardim de infância) b) Na pré-escola c) Na primeira série d) Depois da primeira série
37	Desde a primeira série você estudou sempre nesta mesma escola?	a) Sim b) Não, mas só estudei em escola pública c) Não, mas já estudei em escola particular
38	Você já foi reprovado?	a) Não b) Sim, uma vez c) Sim, duas vezes ou mais
39	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



## Anexo 4 – Escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática do 5º ano e do 9º ano da ANEB/Prova Brasil 2013 (INEP, 2016f)

### ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nível*	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<b>Até Nível 1:</b> 0-150	Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
<b>Nível 2:</b> 150-175	Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
<b>Nível 3:</b> 175-200	Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
<b>Nível 4:</b> 200-225	Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
<b>Nível 5:</b> 225-250	Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

<p><b>Nível 6:</b> 250-275</p>	<p>Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</p>
<p><b>Nível 7:</b> 275-300</p>	<p>Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</p>
<p><b>Nível 8:</b> 300-325</p>	<p>Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</p>
<p><b>Nível 9:</b> 325-350</p>	<p>Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</p>

\* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

**ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA**  
**5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>Nível*</b>	<b>Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:</b>
<b>Nível 1:</b> 125-150	<b>Grandezas e medidas</b> Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
<b>Nível 2:</b> 150-175	<b>Números e operações; álgebra e funções</b> Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. <b>Tratamento de informações</b> Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
<b>Nível 3:</b> 175-200	<b>Espaço e forma</b> Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. <b>Grandezas e medidas</b> Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. <b>Números e operações; álgebra e funções</b> Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. <b>Tratamento de informações</b> Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
<b>Nível 4:</b> 200-225	<b>Espaço e forma</b> Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. <b>Grandezas e medidas</b> Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros.

	<p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição.</p> <p>Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco.</p> <p>Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens.</p> <p>Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar.</p> <p>Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva.</p> <p>Determinar a divisão exata por números de um algarismo.</p> <p>Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal.</p> <p>Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras.</p> <p>Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem.</p> <p>Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso.</p> <p>Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens.</p> <p>Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.</p>
<p><b>Nível 5:</b> 225-250</p>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos.</p> <p>Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada.</p> <p>Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora.</p> <p>Converter mais de uma hora inteira em minutos.</p> <p>Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real.</p> <p>Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar.</p> <p>Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário.</p> <p>Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento.</p> <p>Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais.</p> <p>Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas.</p>

	<p>Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais.</p> <p>Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles.</p> <p>Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles.</p> <p>Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural.</p> <p>Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais.</p> <p>Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.</p>
<p><b>Nível 6:</b> 250-275</p>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados.</p> <p>Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos.</p> <p>Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro).</p> <p>Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região.</p> <p>Reconhecer o <math>m^2</math> como unidade de medida de área.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal.</p> <p>Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade.</p> <p>Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens.</p> <p>Determinar 50% de um número natural com até três ordens.</p> <p>Determinar percentagens simples (25%, 50%).</p> <p>Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem.</p> <p>Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras.</p> <p>Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles.</p> <p>Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros).</p> <p>Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários.</p> <p>Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de</p>

	<p>números naturais de até cinco ordens.</p> <p>Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade.</p> <p>Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado.</p> <p>Reconhecer que um número não se altera ao multiplica-lo por 1.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Interpretar dados em uma tabela simples.</p> <p>Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
Nível 7: 275-300	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.</p> <p>Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitadas. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas.</p> <p>Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos.</p> <p>Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida.</p> <p>Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama.</p> <p>Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro.</p> <p>Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar 25% de um número múltiplo de quatro.</p> <p>Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens.</p> <p>Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais.</p> <p>Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
Nível 8: 300-325	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa.</p> <p>Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas.</p> <p>Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões.</p> <p>Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada.</p> <p>Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha</p>

	<p>quadriculada.</p> <p>Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles.</p> <p>Converter medidas lineares de comprimento (m/cm).</p> <p>Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação.</p> <p>Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração <math>\frac{1}{2}</math> à sua representação na forma decimal.</p> <p>Associar 50% à sua representação na forma de fração.</p> <p>Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>
Nível 9: 325-350	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada.</p> <p>Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos).</p> <p>Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros).</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença.</p> <p>Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva.</p> <p>Reconhecer frações equivalentes.</p> <p>Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória.</p> <p>Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p>
Nível 10: 350-375	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p>

\* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

## Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano- Aneb/Prova Brasil 2013

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4: 275-300	Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5: 300-325	Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6: 325-350	Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas.

	<p>Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances.</p> <p>Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.</p> <p>Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema.</p> <p>Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis.</p> <p>Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances.</p> <p>Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens.</p> <p>Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
<p><b>Nível 7:</b> 350-375</p>	<p>Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.</p> <p>Identificar variantes linguísticas em letras de música.</p> <p>Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</p>
<p><b>Nível 8:</b> 375-400</p>	<p>Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.</p> <p>Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.</p> <p>Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.</p> <p>Inferir o sentido de palavras em poemas.</p>

\* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

## Escala de Proficiência de Matemática – 9º ano- Aneb/Prova Brasil 2013

MATEMÁTICA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	<p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.</p>
Nível 2: 225-250	<p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas.</p> <p>Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal.</p> <p>Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples.</p> <p>Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.</p>
Nível 3: 250-275	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Reconhecer: o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos;</p> <p>Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva.</p> <p>Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar: uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete;</p> <p>Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema.</p> <p>Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica.</p>

	<p>Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores.</p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela simples;</p> <p>Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.</p>
Nível 4: 275-300	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas.</p> <p>Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada.</p> <p>Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente dos seu.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema.</p> <p>Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário;</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema.</p> <p>Localizar números inteiros negativos na reta numérica /</p> <p>Localizar números racionais em sua representação decimal.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.</p>
Nível 5: 300-325	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução.</p> <p>Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema.</p> <p>Determinar o volume através da contagem de blocos.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal;</p> <p>Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares.</p> <p>Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros;</p> <p>Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros.</p> <p>Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.</p>
Nível 6: 325-350	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardiais;</p> <p>Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano;</p> <p>Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura;</p> <p>Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações.</p> <p>Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos.</p> <p>Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as</p>

	<p>medidas dos catetos.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b>          Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema.          Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b>          Reconhecer frações equivalentes.          Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa.          Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal.          Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira.          Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais;          Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual;          Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida.</p> <p><b>Tratamento de informações</b>          Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.</p>
<p>Nível 7: 350-375</p>	<p><b>Espaço e forma</b>          Reconhecer: ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus.          Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro.          Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário.          Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo.          Resolver problemas as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras.          Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b>          Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras.          Determinar a área de um retângulo em situações-problema.          Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas.          Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura.          Converter unidades de medida de volume, de <math>m^3</math> para litro, em situações-problema.          Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b>          Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema.          Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes.          Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros.          Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros;          Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos;          Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento.          Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria.</p>

	<p>Associar uma fração à sua representação na forma decimal.</p> <p>Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau</p> <p>Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa.</p> <p>Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.</p> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <p>Determinar a média aritmética de um conjunto de valores.</p> <p>Estimar quantidades em gráficos de setores.</p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas.</p> <p>Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano.</p> <p>Interpretar gráficos de linhas com duas seqüências de valores.</p>
<p><b>Nível 8:</b> 375-400</p>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura.</p> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <p>Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema.</p> <p>Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram.</p> <p>Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal.</p> <p>Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal.</p> <p>Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p>
<p><b>Nível 9:</b> 400-425</p>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <p>Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono.</p> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <p>Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma seqüência de números ou de figuras geométricas.</p>

\* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.



## Anexo 5 – Escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática combinadas para o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2009a)

### Descrição dos níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa

(continua)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 – abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa);</li> <li>● identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e identificar o tema, em um texto simples e curto.</li> </ul>
Nível 1 - 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios;</li> <li>● identificam o tema de um texto;</li> <li>● localizam elementos como o personagem principal;</li> <li>● estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</li> </ul>
Nível 2 - 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto;</li> <li>● identificam o tema de um texto;</li> <li>● inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha);</li> <li>● interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética;</li> <li>● identificam o conflito gerador e finalidade do texto.</li> </ul>

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática;</li> <li>● identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal;</li> <li>● reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.</li> </ul>
Nível 4 - 200 A 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador;</li> <li>● selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;</li> <li>● localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos;</li> <li>● inferem a informação que provoca efeito de humor no texto;</li> <li>● interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação;</li> <li>● identificam o significado de uma expressão em texto informativo;</li> <li>● inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia;</li> <li>● interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;</li> <li>● estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.</li> </ul>
Nível 5 - 225 A 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências);</li> <li>● inferem a finalidade do texto;</li> <li>● distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem;</li> <li>● distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;</li> <li>● reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados;</li> <li>● identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa;</li> <li>● interpretam texto com apoio de material gráfico;</li> <li>● localizam a informação principal.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● inferem o sentido de uma palavra ou expressão;</li> <li>● estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</li> <li>● identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo;</li> <li>● identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos;</li> <li>● reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</li> </ul>

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
<p><b>Nível 6 - 250 A 275</b></p>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos, além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● localizam características do personagem em texto poético;</li> <li>● distinguem um fato da opinião relativa a este fato;</li> <li>● identificam uma definição em texto expositivo;</li> <li>● estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</li> <li>● inferem a finalidade do texto a partir do suporte;</li> <li>● inferem o sentido de uma palavra ou expressão;</li> <li>● identificam a finalidade do texto;</li> <li>● identificam o assunto em um poema;</li> <li>● comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação;</li> <li>● interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc);</li> <li>● estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto;</li> <li>● estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc;</li> <li>● reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos;</li> <li>● identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;</li> <li>● identificam a tese e o argumento que a defendem em texto com a linguagem informal;</li> <li>● inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos;</li> <li>● inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas;</li> <li>● inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.</li> </ul>
<p><b>Nível 7 - 275 A 300</b></p>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● inferem informação em texto narrativo longo;</li> <li>● identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;</li> <li>● reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão;</li> <li>● estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</li> <li>● reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema;</li> <li>● comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.</li> </ul>

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 8 - 300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo;</li> <li>● inferem informações em fábulas.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● inferem o tema de texto poético;</li> <li>● inferem a finalidade de texto informativo;</li> <li>● identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo;</li> <li>● diferenciam as partes principais das secundárias de um texto;</li> <li>● interpretam tabela a partir da comparação entre informações;</li> <li>● inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos;</li> <li>● estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;</li> <li>● identificam a tese de um texto argumentativo;</li> <li>● identificam o conflito gerador do enredo;</li> <li>● reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</li> </ul>
Nível 9 - 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexo; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

## Descrição dos níveis da Escala de Desempenho de Matemática

(continua)

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 0 – abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo do nível 125.</p> <p>Os alunos localizados abaixo deste nível requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter desenvolvido as habilidades mais simples apresentadas para os alunos do 5º ano como exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● somar e subtrair números decimais;</li> <li>● fazer adição com reserva;</li> <li>● multiplicar e dividir com dois algarismos;</li> <li>● trabalhar com frações.</li> </ul>
Nível 1 - 125 a 150	<p>Neste nível os alunos do 5º e do 9º anos resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.</p>
Nível 2 - 150 a 175	<p>Além das habilidades demonstradas no nível anterior, neste nível os alunos do 5º e 9º anos são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais;</li> <li>● ler informações e dados apresentados em gráfico de coluna;</li> <li>● interpretar mapa que representa um itinerário.</li> </ul>
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● calculam resultado de uma adição com números de três algarismos, com apoio de material dourado planejado;</li> <li>● localizam informação em mapas desenhados em malha quadriculada;</li> <li>● reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal;</li> <li>● resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias, semanas, horas e minutos).</li> </ul>
Nível 4 - 200 a 225	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 5º e 9º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● lêem informações e dados apresentados em tabela;</li> <li>● reconhecem a regra de formação de uma sequência numérica e dá continuidade a ela;</li> <li>● resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias;</li> <li>● resolvem situação-problema envolvendo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– a idéia de porcentagem;</li> <li>– diferentes significados da adição e subtração;</li> <li>– adição de números racionais na forma decimal;</li> </ul> </li> </ul>

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 4 - 200 a 225	<ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações;</li> <li>● localizam informação em mapa.</li> </ul>
Nível 5 - 225 a 250	<p>Os alunos do 5º e do 9º anos, além das habilidades já descritas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam a localização/movimentação de objeto em mapas, desenhado em malha quadriculada;</li> <li>● reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional;</li> <li>● calculam o resultado de uma adição por meio de uma técnica operatória;</li> <li>● lêem informações e dados apresentados em tabelas;</li> <li>● resolvem problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas;</li> <li>● resolvem problemas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro;</li> <li>– estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores;</li> <li>– com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração;</li> </ul> </li> <li>● reconhecem a composição e decomposição de números naturais, na forma polinomial;</li> <li>● identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação-problema;</li> <li>● identificam a localização de números racionais na reta numérica.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam a localização/movimentação de objeto em mapas e outras representações gráficas;</li> <li>● lêem informações e dados apresentados em gráficos de colunas;</li> <li>● conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas;</li> <li>● associam informações apresentadas em listas ou tabelas ao gráfico que as representam e vice-versa;</li> <li>● identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações;</li> <li>● resolvem problemas envolvendo noções de porcentagem.</li> </ul>
Nível 6 - 250 a 275	<p>Os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam planificações de uma figura tridimensional;</li> <li>● resolvem problemas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores;</li> <li>– envolvendo diferentes significados da adição e subtração;</li> <li>– envolvendo o cálculo de área de figura plana, desenhada em malha quadriculada;</li> </ul> </li> </ul>

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 6 - 250 a 275	<ul style="list-style-type: none"> <li>● reconhecem a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens;</li> <li>● identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica;</li> <li>● estabelecem relação entre unidades de medida de tempo;</li> <li>● lêem tabelas comparando medidas de grandezas;</li> <li>● identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos;</li> <li>● reconhecem a composição e decomposição de números naturais em sua forma polinomial.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano também:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● reconhecem as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos;</li> <li>● identificam a localização de números inteiros na reta numérica.</li> </ul>
Nível 7 - 275 a 300	<p>Os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● resolvem problemas com números naturais envolvendo diferentes significados da multiplicação e divisão, em situação combinatória;</li> <li>● reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas;</li> <li>● identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e tipos de ângulos;</li> <li>● identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo);</li> <li>● resolvem problemas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– utilizando divisão com resto diferente de zero;</li> <li>– com apoio de recurso gráfico, envolvendo noções de porcentagem;</li> <li>– estimam medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não;</li> </ul> </li> <li>● estabelecem relações entre unidades de medida de tempo;</li> <li>● calculam o resultado de uma divisão por meio de uma técnica operatória;</li> </ul> <p>No 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam a localização/movimentação de objeto em mapas;</li> <li>● resolvem problema com números naturais, inteiros e racionais envolvendo diferentes operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação);</li> <li>● calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação;</li> <li>● interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas;</li> <li>● identificam um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.</li> </ul>

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 8 - 300 a 325	<p>Os alunos do 5º e do 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● resolvem problemas:           <ul style="list-style-type: none"> <li>– envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas;</li> <li>– envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada;</li> <li>– utilizando porcentagem;</li> <li>– utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml;</li> <li>– com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo operações de adição e subtração;</li> </ul> </li> <li>● estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não;</li> <li>● lêem informações e dados apresentados em gráficos de coluna;</li> <li>● identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.</li> </ul> <p>No 9º ano os alunos ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam equações ou inequação do 1º grau que expressam um problema;</li> <li>● interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas;</li> <li>● resolvem problemas envolvendo:           <ul style="list-style-type: none"> <li>– o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas;</li> <li>– variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.</li> </ul> </li> <li>● efetuam cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição; subtração, multiplicação, divisão, potenciação);</li> <li>● identificam a movimentação de um objeto em mapa que representa um itinerário;</li> <li>● identificam mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecem frações e equivalentes;</li> <li>● efetuam cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação);</li> <li>● resolvem problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.</li> </ul>
Nível 9 - 325 a 350	<p>Neste nível, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas;</li> <li>● identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados;</li> <li>● resolvem equações do 1º grau com uma incógnita;</li> <li>● identificam diferentes representações de um mesmo número racional;</li> <li>● calculam a área de um polígono desenhado em malha quadriculada;</li> <li>● reconhecem a representação numérica de uma fração a partir do preenchimento de partes de uma figura.</li> </ul>

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 9 - 325 a 350	<p>No 9º ano os alunos também:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações;</li> <li>● realizam conversão e somas de medidas de comprimento;</li> <li>● identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras;</li> <li>● resolvem problemas utilizando relações entre diferentes unidades de medida;</li> <li>● resolvem problemas que envolvam equação do 2º grau;</li> <li>● identificam fração como o representação que pode estar associada a diferentes significados;</li> <li>● resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>– envolvendo a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, utilizando várias operações (adição, subtração, multiplicação e divisão);</li> <li>– utilizando as relações métricas do triângulo retângulo;</li> </ul> </li> <li>● reconhecem que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.</li> </ul>
Nível 10 - 350 a 375	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não;</li> <li>● identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações;</li> <li>● calculam o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.</li> </ul> <p>No 9º ano os alunos também:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● resolvem problemas envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> <li>– o cálculo de área e perímetro de figuras planas;</li> <li>– o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada;</li> <li>– ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e utilizando o Teorema de Pitágoras;</li> <li>– noções de volume;</li> <li>– relações métricas do triângulo retângulo a partir de apoio gráfico significativo.</li> </ul> </li> <li>● reconhecem as diferentes representações de um número racional;</li> <li>● estabelecem relação entre frações próprias e impróprias, as suas representações decimais, assim como localizam-nas na reta numérica;</li> <li>● efetuam cálculos simples com valores aproximados de radicais;</li> <li>● identificam uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema;</li> <li>● interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas;</li> <li>● reconhecem as representações dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos;</li> </ul>

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 10 - 350 a 375	<ul style="list-style-type: none"> <li>● identificam relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades;</li> <li>● efetuam cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição; subtração; multiplicação; divisão e potenciação);</li> <li>● identificam quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares);</li> <li>● identificam frações equivalentes;</li> <li>● efetuam somatório e cálculo de raiz quadrada;</li> <li>● efetuam operações com expressões algébricas;</li> <li>● identificam as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam (perímetro, lados e área) em transformações (ampliações ou reduções) de figuras poligonais usando malhas quadriculadas;</li> <li>● reconhecem ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.</li> </ul>
Nível 11 - 375 a 400	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações;</li> <li>● identificam propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos;</li> <li>● efetuam operações com números racionais, envolvendo a utilização de parênteses (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação);</li> <li>● reconhecem expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela;</li> <li>● reconhecem figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade;</li> <li>● identificam: <ul style="list-style-type: none"> <li>– a localização de números racionais na reta numérica;</li> <li>– propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos;</li> <li>– propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações;</li> <li>– a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau;</li> </ul> </li> <li>● resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>– envolvendo noções de volume;</li> <li>– envolvendo porcentagem;</li> <li>– utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares);</li> <li>– utilizando relações métricas do triângulo retângulo;</li> <li>– interpretando informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.</li> </ul> </li> </ul>

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências
Nível 12 - 400 a 425	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● reconhecem ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não -retos;</li><li>● identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões);</li><li>● calculam o diâmetro de circunferências concêntricas;</li><li>● resolvem problemas:<ul style="list-style-type: none"><li>– envolvendo equação do 2º grau;</li><li>– utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares);</li><li>– envolvendo variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.</li></ul></li></ul>