

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE SOCIOLOGIA E CIENCIAS POLÍTICAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Marcos Rogério dos Santos

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

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido ao Curso de Ciências  
Sociais da Universidade Federal de  
Santa Catarina para a obtenção do  
Grau de Bacharel em Ciências  
Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Erni José Seibel

Florianópolis

2013



Marcos Rogério dos Santos

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

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para  
obtenção do Título de Bacharel e aprovado em sua forma final pelo  
Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 18 de fevereiro de 2013.

---

Prof. Dr. Tiago Bahia Losso

Coordenador do Curso

Universidade Federal de Santa Catarina

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Erni José Seibel

Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra Maria Soledad Etcheverry Orchard

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Ms. Fabio Cadore Hartmann

Universidade Federal de Santa Catarina



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



## AGRADECIMENTOS

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

Ao Transcendente pelo Dom da vida sem o qual nada teria sentido.

A minha mãe, irmãos e sobrinho pelo apoio e presença.

Ao meu orientador Prof. Dr. Erni José Seibel pelo apoio e confiança. Pelo exemplo de dedicação, entusiasmo, pela presença constante, por ter me apresentado ao universo da pesquisa quantitativa. Aos demais integrantes do Observatório da Educação, Lucimara, Cynthia, Joel, pela amizade e colaboração.

Aos amigos e conhecidos que passaram e estão passando na minha existência: Arnaldo, Luci, Reinaldo, Antonio Carlos, Cida Rosso, Diane, Dani, Danyel, as Irmãs Catequistas Franciscanas nas pessoas de Durvalina, Fátima, Hilária, Aroni, Carmela Panini.

A todos os professores que contribuíram com minha formação acadêmica.

Aos funcionários da UFSC de modo especial, os que atuam ou atuaram na secretaria do curso: Lurdes, Elaine, Rose e Rogério, pelo profissionalismo e simpatia e também aos colaboradores terceirizados que prestam serviço no Restaurante Universitário e nos setores de limpeza, os quais convivem diariamente com a invisibilidade social.

A Universidade Federal de Santa Catarina e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que através dos Programas de bolsas e Assistência Estudantil viabilizaram a minha permanência na Universidade, proporcionando a minha formação acadêmica.

Desta forma, fica registrado o agradecimento a todos que estão passando por mim.



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



## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar o perfil racial e o sexo dos estudantes que compõem os quadros de distorção (idade-série, repetência e evasão escolar) nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Santa Catarina. Parte-se do pressuposto de que a incidência dos determinantes do fracasso escolar seja distinta nos grupos de estudantes de diferente raça/cor e sexo. A partir de uma leitura sociológica sobre educação, foi possível compreender que essa diferença pode estar relacionada a fatores de ordem cultural, social, econômica, entre outros. Nesse sentido, foram selecionadas variáveis preditoras e explicativas extraídas do “Questionário Aluno da Prova Brasil - 2007”. Com auxílio do software SPSS, foram produzidos procedimentos estatísticos para sistematizar e ampliar a análise do banco dados, visando não só identificar quem está em situação de fracasso escolar, mas também perceber quais são os principais fatores que contribuem para existência desses determinantes. No seu conjunto, os indicadores produzidos sinalizam que a incidência de estudantes em situação de fracasso escolar é maior entre os estudantes autodeclarados pardos e pretos, o que pode estar correlacionado a fatores *ad extra* à realidade escolar.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar. Raça/cor. Políticas Educacionais. Ensino Fundamental. Sociologia da Educação. Sexo.



## **LISTA DE SIGLAS**

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**IDH:** Índice de Desenvolvimento Humano

**IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC:** Ministério da Educação e Cultura

**NIPP:** Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas

**PNUD:** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**SAEB:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Estudantes participantes da Prova Brasil- 2007 .....	44
Gráfico 2- Perfil dos estudantes em fracasso escolar. ....	46
Gráfico 3- Estudantes em distorção idade-série. ....	48
Gráfico 4- repetência entre estudantes da 8ª série. ....	52
Gráfico 5- Evasão escolar entre estudantes da 8ª série.....	56
Gráfico 6- Escola versus trabalho fora de casa. ....	62
Gráfico 7- Escolaridade da mãe ou mulher responsável. ....	64
Gráfico 8- Posse de livros em casa.....	67
Gráfico 9- Desempenho em Matemática.....	69



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	19
CAPÍTULO I.....	25
1 AS PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DE UM SISTEMA DE ENSINO EM EXPANSÃO.....	25
1.1 PANORAMA TEMÁTICO .....	25
1.2 CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA RAÇA/COR E DESIGUALDADES NO DESEMPENHO ESCOLAR.....	30
<b>1.2.1 Um estado à frente dos demais.....</b>	<b>32</b>
CAPÍTULO II .....	35
2 MEDIDAS AVALIATIVAS DE LONGO ALCANCE: O ACOMPANHAMENTO DE COMO EVOLUEM AS CONDIÇÕES DE ESCOLARIDADE .....	35
2.1 PROVA BRASIL: UMA NOVA MEDIDA AVALIATIVA.....	35
<b>2.1.1 Disponibilidade de dados .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1.2 Questionário aluno: formação dos construtos sociais .....</b>	<b>37</b>
2.2 MATERIALIZANDO O CONCEITO DE FRACASSO ESCOLAR .....	38
2.3 EXPANDINDO O CAPITAL SOCIAL E CULTURAL.....	40
2.4 CONSIDERANDO A TRAJETÓRIA ESCOLAR .....	42
<b>2.4.1 Considerando outra categoria racial .....</b>	<b>42</b>
CAPÍTULO III .....	43
3 OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR: UM OLHAR SOBRE AQUELES QUE PERMANECEM MESMO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR.....	43
3.1 OS ESTUDANTES QUE PERMANECEM NA ESCOLA.....	43
<b>3.1.1 Delimitando o objeto de estudo .....</b>	<b>45</b>
3.2 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: RECONHECENDO QUEM ESTÁ COM A IDADE ACIMA DA MÉDIA .....	47
<b>3.2.1 Distorção idade-série entre estudantes do sexo feminino.....</b>	<b>50</b>

3.2.1.1 Qual o perfil racial dos estudantes do sexo masculino em situação de distorção idade-série?.....	51
3.3 TAXA DE REPETÊNCIA: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE NUNCA REPETIRAM O ANO OU JÁ REPETIRAM UMA VEZ OU MAIS?.....	52
<b>3.3.1 Sexo versus repetência: quem reprova mais, menino ou menina? .....</b>	<b>54</b>
3.4 QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE JÁ ABANDONARAM A ESCOLA E FICARAM FORA DELA? .....	56
3.5 O QUE DIZEM OS RESULTADOS DOS DADOS: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE NUNCA ABANDONARAM A ESCOLA? 57	
<b>3.5.1 Reconhecendo a incidência de evasão em cada grupo .....</b>	<b>58</b>
3.6 ALGUNS DOS MECANISMOS QUE DETERMINAM A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES ESCOLARES .....	60
3.7 OS RESULTADOS DA RELAÇÃO ESCOLA E TRABALHO FORA DE CASA.....	61
3.8 CAPITAL SOCIAL: ESCOLARIDADE DA MÃE OU MULHER RESPONSÁVEL .....	63
3.9 POSSE DE LIVROS: EXPANSÃO DO CAPITAL CULTURAL. 66	
3.10 PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA SEGUNDO RAÇA/COR AUTODECLARADA.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO .....	77
ANEXO 1 .....	78
ANEXO 2 .....	80
ANEXO 3 .....	91
ANEXO 4 .....	92
ANEXO 5 .....	93
ANEXO 6 .....	94

## APRESENTAÇÃO

A literatura do campo educacional destaca que a expressão *fracasso escolar* tem sido historicamente utilizada como uma categoria explicativa para designar grupos de *desigualdades no desempenho escolar*. Os altos índices de *repetência*, *distorção idade-série*, *evasão*, entre outros, que são produzidos no interior do sistema de ensino público, são alguns dos *fenômenos escolares* reconhecidos por caracterizar estudantes em “situação de fracasso escolar” (CHARLOT, 2000 p. 16). Nesse sentido, chamam atenção não apenas os altos índices de estudantes em tal circunstância, exibidos pelas estatísticas educacionais, mas também a predominância de estudantes negros entre aqueles que apresentam os piores *quadros de fracasso*.

Por esse viés, vêm ao nosso encontro os resultados do Censo Demográfico - Amostra e Educação (IBGE, 2010), os quais revelam uma ampla diferença de escolaridade entre a população autodeclarada branca e negra. Em paralelo, esses mesmos resultados indicam que um grande contingente da população brasileira com idade superior a 15 anos não concluiu o ensino fundamental ou são analfabetos, sendo que muitos desses passaram ou ainda continuam no sistema de ensino (SAMPAIO, 2010), uma realidade que insiste em permanecer mesmo após o intenso processo de ampliação do acesso à escola básica, promovido ao longo das últimas décadas, e que adentra os dias atuais.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo principal identificar o perfil *racial*<sup>1</sup> e o sexo dos estudantes,<sup>2</sup> em situação de fracasso escolar, matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental de Santa Catarina, um estado que desponta em relação aos demais, por exibir excelentes indicadores sociais e educacionais.

Para definir a ideia principal desta pesquisa, consideramos a recomendação de Charlot (2000, p. 16): “[...] para estudar o que se

---

1 Ao longo deste estudo foram empregados os termos: raça, inscrição racial, cor. Termos os quais são reconhecidos como categorias baseadas em conceitos (histórico e socialmente) construídos (GUIMARÃES, 1999). Destacamos também que a utilização das categorias: preto, pardo e branco refere-se às categorias utilizadas pelo (INEP) nas questões de múltipla escolha respondidas pelos alunos participantes da Prova Brasil. Nesse sentido, foge das pretensões desse estudo discutir a utilização desses ou de outros termos utilizados ao longo do trabalho.

2 As análises comparativas, realizadas ao longo deste trabalho, são resultado da análise do conjunto de respostas extraídas de cada grupo de estudantes segundo a raça/cor e sexo autodeclarados.

chama o fracasso escolar deve-se definir um objeto que possa ser analisado”. Desse modo, consideramos os dados referentes aos estudantes da 8ª série participantes da Prova Brasil - 2007, pertencentes aos grupos de *distorção idade-série, repetência e evasão escolar*.

Bourdieu (2003) no capítulo III da obra: *Escritos da Educação* destaca que, não é suficiente apenas enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos que determinam a produção dessa desigualdade.

Neste sentido, foram realizados procedimentos estatísticos, visando não apenas identificar os estudantes em situação de fracasso, mas também perceber alguns dos fatores que possam estar contribuindo para existência das situações de fracasso escolar de cada grupo de estudante segundo a raça/cor autodeclarada (CHARLOT, 2000).

Ao consultar a produção científica do campo educacional, percebemos que os esforços preconizados por pesquisadores de distintos campos de saberes têm contribuído para a consolidação de uma postura crítica frente aos processos de produção de desigualdade escolares. A compreensão das particularidades dos significados tem sido fundamental para o surgimento de novas abordagens e métodos de investigação, sobretudo num contexto de constante redefinição de políticas públicas voltadas para educação (VALLE, 2008); contudo, o contato com a literatura que versa sobre a temática em questão sinaliza para outra situação, que, por sinal, já foi anunciada por Pinto (2003, p. 255) há mais de uma década:

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

Trata-se, portanto, de uma lacuna que lentamente tem sido preenchida. Os estudos produzidos por Pinto (2003) e Castro et al. (2006) são alguns dos exemplos de que a Sociologia da Educação tem se voltado para compreensão do *fracasso escolar*, considerando também a variável raça/cor. Todavia, foi possível encontrar um volume mais expressivo de estudos produzidos por pesquisadores de outros campos de saberes, Henriques (2002), Kabengele et al. (2006), Moreno (2009) e

Hartes (2010) são alguns dos referenciais teóricos cujas considerações versam sobre o fracasso escolar e desigualdades raciais na educação.

A literatura pertinente exhibe uma pluralidade de campos de saberes (Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Sociologia da Educação, Estatística) que têm produzido estudos acerca do tema *fracasso escolar*, comprovando, assim, o quanto a pesquisa educacional é marcada pela diversificação, pela interdisciplinaridade e pelo ecletismo, e evidenciando a fecundidade do campo intelectual brasileiro. No entanto, foge do escopo teórico deste estudo abranger toda pluralidade da linha teórica disponível. Na medida do possível, este estudo foi orientado pela perspectiva da Sociologia da Educação, considerando as reflexões preconizadas por teóricos brasileiros como Pinto (2003), Nogueira e Nogueira (2002), Valle (2008) e Valle (2009), cujas reflexões seguem alguns sociólogos internacionais, entre os quais, Bourdieu (2003), Bourdieu e Passeron (2008) e Dubet (2006). Autores que, mesmo num contexto histórico distinto ao que estamos vivenciando, abordaram temáticas relacionadas à seletividade dos sistemas escolares, origem de classe, gênero, raça/cor, cultura dominante no sistema de ensino e capital cultural e social, reflexões estas que certamente contribuíram para a construção do alicerce teórico desse estudo.

Procedimentos metodológicos: para pôr em prática o exercício de se fazer ciência, seja no âmbito da Sociologia da Educação, seja em outro campo de saber, é recomendável que se exponha e justifique a escolha teórico-metodológica utilizada para construção do estudo de investigação.

Os dados utilizados para construção deste estudo derivam da base de dados da Prova Brasil 2007 (INEP), que contempla 255 mil alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e seus respectivos professores (48 mil) da região Sul do Brasil. Contudo, nos limitamos aos resultados dos dados compilados do estado de Santa Catarina, os quais contemplam um universo de 62.023 questionários, que foram respondidos por estudantes da 8ª série matriculados em 1.116 escolas públicas do ensino fundamental, localizadas em 291 municípios catarinenses. Uma amostra cujas proporções conferem um amplo poder de validade estatística para este estudo.

Para Popkewitz e Lindblad (2001), os estudos estatísticos proporcionam o aumento da eficácia dos sistemas educacionais mediante comparações centradas em um número de indicadores, assim como indicam ideais e fracassos educacionais identificação de crises educacionais. As estatísticas constroem classes de pessoas, inventários ou perfis de pessoas que podem ser geridos produzindo biografias que

não apenas devem acompanhar os grupos, mas podem estabelecer a governabilidade da ação individual e da participação como uma prática de governo na construção da inclusão/exclusão.

Todavia, consideramos que desenvolver uma análise quantitativa com avaliações externas permite perceber apenas o contorno do mapa educacional, não necessariamente a complexidade das práticas, os significados que produzem tal realidade. Certamente, com estudos de ordem quantitativa, não se alcançam os significados, nem mesmo a profundidade das práticas e ações individuais; em contrapartida, amplia-se o espectro de alcance, atingindo, com a pesquisa, aspectos abrangentes sobre as individualidades, o que possibilita conferir voz a um número significativo de estudantes.

O processamento dos dados foi realizado com auxílio do *software* estatístico SPSS, o qual possibilitou a produção de frequência descritiva, cruzamentos, gráficos e tabelas, com base em variáveis preditoras, entre as quais, sexo, raça/cor e idade, e explicativas: escolaridade dos responsáveis, posse de livros em casa, trabalho fora de casa, proficiência em matemática, entre outras.

Em termos conceituais, a análise dos dados teve como suporte teórico as reflexões preconizadas por distintos autores do campo da Sociologia da Educação, entre eles, Nogueira e Nogueira (2002), Pinto (2003), Stooco e Valverde (2006), Valle (2008), Valle (2009), Bourdieu e Passeron (1998), Dubet (2002), Charlot (2006). Castro et al. (2006).

Para fins didáticos, o estudo foi dividido em três capítulos. No primeiro: *As perspectivas analíticas de um sistema de ensino em expansão*, apresenta-se o resultado de uma análise sociológica realizada com base nas reflexões teóricas preconizadas por distintos autores do campo da Sociologia da Educação. Por esse viés analítico, foram contempladas as transformações ocorridas no sistema de ensino fundamental ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir do processo de universalização do acesso e do reconhecimento da educação como direito constitucional.

Na sequência, foram apresentados dados que evidenciam os efeitos positivos da expansão do sistema de ensino, o qual passou a garantir acesso a camadas que até então ficavam à margem desse mesmo sistema. Sob essa perspectiva, são exibidos outros resultados, os quais evidenciam que a universalização só aconteceu no acesso à escola, contudo, ainda não acontece na conclusão das etapas de ensino. Nesse sentido, o capítulo situa brevemente as consequências de um sistema de ensino que se pauta no *mérito* (DUBET, 2004) para justificar as diferenças de desempenho produzidas num espaço que agrega

estudantes *com distinto capital cultural, capital social, capital econômico, origem geográfica, religiosidade, sexo, perfil racial*, entre outros. O que, não obstante, tem deixado como legado um grande contingente populacional com escolaridade básica fragmentada, incompleta, e tem contribuído para produção de diferenças educacionais entre brancos e não brancos.

No segundo capítulo: *As medidas avaliativas de longo alcance: o acompanhamento de como evoluem as condições de escolaridade*, as reflexões se pautam na apresentação de algumas transformações realizadas no sistema de ensino brasileiro que contribuíram para a necessidade de ampliação dos métodos de avaliação desse mesmo sistema, no surgimento da Prova Brasil e também na disponibilidade de dados quantitativos. Nesse mesmo capítulo, foi apresentado o *Questionário Aluno* e os construtos feitos a partir das questões extraídas desse mesmo questionário. Na sequência, apresentamos as razões que motivaram a escolha dos dados referentes aos estudantes da oitava série, o porquê de se ter usado as três categorias raciais e não duas.

No terceiro capítulo: *Os excluídos do interior: um olhar sobre aqueles que ainda permanecem na escola*, foram desenvolvidas análises comparativas do conjunto de repostas extraídas de cada grupo de estudantes segundo a raça/cor e sexo autodeclarado, tendo em vista a identificação do perfil racial e do sexo dos estudantes que compõem os distintos quadros de fracasso escolar. Ainda nesse mesmo capítulo, a análise comparativa foi estendida a outros fatores, como trabalhar fora de casa, escolaridade da mãe ou mulher responsável, posse de livros em casa e proficiência em matemática, os quais, segundo a literatura do campo educacional, têm correlação com a existência do fracasso escolar.



## CAPÍTULO I

### 1 AS PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DE UM SISTEMA DE ENSINO EM EXPANSÃO

*[...] a democratização do acesso não é mais suficiente. É necessário construir uma democratização pelas finalidades e pelo funcionamento.*

VALLE, 2008, p. 95).

#### 1.1 PANORAMA TEMÁTICO

O sistema educacional brasileiro apresenta um número expressivo de sucessivas intenções governamentais aplicadas ao longo dos séculos para criação do sistema nacional de educação, constituindo, assim, um amplo cenário de transformações no processo de construção da trajetória do ensino público elementar.

A década de 1990 desponta como um marco na construção desse sistema, e os esforços realizados naquele período para superar as desigualdades de acesso à escola pública encontram, no decorrer dos anos 1990 e seguintes, os meios necessários para implantação de um amplo sistema de ensino pautado no princípio da *igualdade de oportunidades* para todos.

Conforme assegura a Constituição de 1988, em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998). Trata-se de um direito subjetivo que, além, de assegurar a todo cidadão a oportunidade de acesso pelo menos aos anos correspondentes ao ensino fundamental, assevera o dever do Estado e da família na execução desse direito.

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

Se analisado a partir de uma perspectiva formal, o novo modelo de escola, além de possibilitar o acesso aos bancos escolares e ao ensino gratuito, permite também que todos os estudantes, em princípio, visem

não só à excelência, mas também às áreas de maior prestígio, todavia, “desde que autorizados por seus resultados escolares” (DUBET, 2004, p. 542). Nessa perspectiva, o bom desempenho do estudante nas distintas modalidades de avaliação se constitui na força motriz capaz de possibilitar a progressão na trajetória escolar e, conseqüentemente, em outras esferas da sociedade.

Os números universais apresentados pelo (Censo da Educação, 2011), referente ao número de matrículas processadas anualmente no sistema de Ensino Fundamental em nível nacional, sinalizam para um quadro favorável para realização de matrículas conforme os dados os dados referentes ao 5º e 9º ano apresentados na tabela seguir.

Tabela 1- Número de matrículas de 5º e 9º ano

Nível de ensino 5º e 9º ano	
Período correspondente	2007: 14.339.905
	2009: 14.409.910
	2011: 13.997.870

Fonte: Censo Escolar- elaborado pelo autor

Como base nos números apresentados, é possível inferir que os efeitos das políticas educacionais estão sendo positivos, sobretudo quanto à possibilidade de atender a demanda por vagas no sistema de ensino fundamental brasileiro. O que pode ser comprovado com os resultados do Censo Demográfico - Amostra e Educação (IBGE, 2010), os quais evidenciam que o número de crianças e adolescentes com idade correspondente ao 5º e 9º ano, isto é, entre 10 e 14 anos, é de 17.167.135<sup>3</sup> cidadãos, número esse que se aproxima das cifras de matrículas processadas nos anos anteriormente citados.

Como é possível observar, o advento da educação para todos aparenta estar deixando excelentes resultados, pelo menos de ordem quantitativa. Em contrapartida, Valle e Ruschel (2009, p. 180) delinham que, ao mesmo tempo em que se comemora desde outrora a importante conquista jurídica do direito à educação para todos os brasileiros, em paralelo a esse processo, mesmo com medidas práticas tomadas pelos

---

<sup>3</sup>Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=t&c=3175> >. Acesso em: 12 de agosto 2012.

agentes públicos, persistem *altos índices de repetência, evasão escolar, defasagem idade-série, baixo aprendizado*, entre outros.

Uma realidade que se fundamenta no estudo apresentado por Forgiarini e Silva (2007, p. 27), extraído da base dados do INEP (2007), cujos resultados indicam que “41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série. Já entre os que adentram no Ensino Médio, 26% não concluem ou levam em torno de 10,2 anos e 3,7 anos respectivamente para concluírem”. Um retrato do quadro de abandono e atraso escolar que se processa no interior do sistema de ensino fundamental, gerando um duplo processo de exclusão, seja pela promoção do abandono precoce, seja por meio da exclusão do ensino, isto é, os alunos permanecem na escola, mas não conseguem aprender.

Via de consequência, os que deixam a escola precocemente contribuem para composição de outros indicadores macroeducacionais, tais como os apresentados por (SAMPALHO, 2010, p. 10), cujo número de crianças e jovens brasileiros analfabetos com faixa etária entre 10 a 19 anos é aproximadamente 7,4%, e parte desses jovens ou estão na escola ou já passaram por ela. Se, por um lado, temos um sistema de ensino fundamental amplamente reconhecido como sendo capaz de atender as demandas por vagas, contraditoriamente, a conclusão dos ciclos que compõem este sistema não está universalizada (PINTO, 2003).

Nesse mesmo íterim, os resultados do Censo Demográfico - Amostra e Educação (IBGE, 2010<sup>4</sup>) denunciam que o quadro de brasileiros sem instrução ou com ensino fundamental incompleto é de 50,24%. Um número expressivo, sobretudo se considerarmos que estamos num país que, há mais de duas décadas, universalizou o acesso ao Ensino Fundamental. Mas o que justifica a existência de percentuais tão elevados de cidadãos sem ou com escolaridade básica incompleta, sobretudo num país que constitucionalmente garante aos seus cidadãos o direito à educação? Se pensarmos apenas nos estudantes que abandonam a escola, o que os expulsou?

As informações apresentadas pela pesquisadora Teresa Seabra contribuem para se pensar e (re)repensar, pelo menos em parte, o processo de exclusão atual, pois, segundo a autora, nos dias atuais,

---

<sup>4</sup> Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=1554&z=t&o=1&i=P>>. Acesso em: 12 de setembro 2012.

assim como no passado, a escola continua excluindo, todavia, na atualidade,

[...] se exclui de uma maneira permanente e sutil, através de uma seleção cada vez mais precoce [...], por meio de [...] práticas de exclusão doces, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto pelos que as exercem como para os que a elas se sujeitam. (2008, p. 79).

No entanto, se analisado segundo a perspectiva de Durkheim (1978), o papel seletivo desenvolvido pelo sistema de ensino se configura como sendo primordial, uma vez que as pessoas não podem e nem devem ser dedicar ao mesmo gênero de vida, às mesmas aptidões. Todavia, qual o papel reservado para os excluídos da educação numa sociedade em que a educação é considerada um dos principais fatores para se alcançar mobilidade social?

Outras informações que possibilitam ampliar o olhar sobre o processo seletivo produzido no interior do sistema de ensino vêm das contribuições de Rodrigues, o qual menciona que

[...] no livro chamado os Herdeiros, os autores (Bourdieu em colaboração com Passeron) atacam o discurso dominante, segundo o qual a conquista de uma 'escola para todos', de caráter igualitário, tornaria possível a realização das potencialidades humanas. E o fazem colocando em evidência o que a instituição escolar dissimula por trás de uma aparente neutralidade, ou seja, justamente a reprodução das relações sociais e de poder vigentes. Encobertos sob as aparências de critérios puramente escolares estão os critérios sociais de triagem e de seleção dos indivíduos para ocupar determinados postos da vida. [...] O sistema de ensino filtra os alunos sem que eles se deem conta e, com isso, reproduz as relações vigentes. (2007, p.72).

Embora as reflexões e conceitos preconizados por Bourdieu e Passeron se refiram ao sistema de ensino francês, os dados históricos e empíricos da realidade educacional brasileira ilustram e evidenciam a pertinência das preposições apresentadas por esses autores.

Se, de um lado, temos um sistema educacional reconhecido como sendo em amplo sentido democrático, por promover o acesso de

grande parcela da população que historicamente estava à margem do sistema de ensino para o interior das escolas. As estatísticas educacionais indicam que contraditoriamente, esse mesmo sistema tem contribuído para viabilizar outra forma de exclusão que se produz e reproduz no interior do sistema escolar, o que nos faz ter impressão de que “passamos da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2006, p. 671). Se outrora a exclusão se dava pela ausência de um número expressivo de vagas, nos dias atuais ocorre um processo inverso, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

Os pesquisadores Forgiarini e Silva (2007, p.28), ao discutir sobre o aumento do *fracasso escolar*, destacam que esse fenômeno ganhou maiores proporções à medida que um número expressivo da população, formada por membros das classes trabalhadoras urbanas e rurais, passou a ter acesso à escola pública e gratuita. Uma constatação que, *a priori*, contribui para o reconhecimento do sucesso alcançado pelas políticas educacionais, cuja prioridade consistia em gerar possibilidade de acesso aos bancos escolares, contudo, por meio de “[...] uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542). Uma ação preconizada num período histórico em que se difundiu o advento de uma sociedade aberta e democrática, na qual o acesso ao sistema de ensino público e gratuito possibilitaria igualdades de oportunidades, de modo que os

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

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

Nesse contexto, os estudantes “vencidos”, 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 estamos diante de uma realidade que aparenta não se deixar vencer pelas reformas político-educacionais; pelo contrário, parece encontrar nos desdobramentos provocados por tais reformas a estrutura necessária 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).

## 1.2 CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA RAÇA/COR E DESIGUALDADES NO DESEMPENHO ESCOLAR

O fenômeno das desigualdades no desempenho escolar tem, segundo Henriques (2001), contribuído para a produção da diferença educacional entre negros e brancos. Um *hiato* que, na perspectiva de Valverde e Stooco (2009), tem se mantido mesmo com as melhorias quantitativas no sistema educacional. O que tem se constituindo num paradoxo, em que estudantes negros e brancos, participantes de um mesmo sistema de ensino, apresentam resultados de desempenho completamente alheios, ao passo que não há sequer “um indicador educacional que haja uma inversão de posições, com negros à frente dos brancos” (VALVERDE; STOOCO, 2009, p.912). Esse retrato de desigualdade, segundo a literatura, é atribuído às consequência da tríade desestruturação familiar, baixa condição socioeconômica e inserção precoce no mercado de trabalho, fatores estes que eximem qualquer responsabilidade da ação pedagógica da escola ou do pertencimento racial dos estudantes.

Valverde e Stooco (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.

Nesse sentido, o estudo comparativo realizado pela pesquisadora Rosenberg (1998) com estudantes oriundos de famílias com distinto perfil racial, semelhante condição socioeconômica e igual participação no mercado de trabalho destaca que, mesmo tendo condições sociais análogas, o resultado de desempenho escolar entre estudantes negros e brancos apresenta-se em contradição, com melhores resultados para os brancos.

As considerações antepostas parecem sugerir que estamos diante de uma cultura que se pauta no alicerce das aptidões, do dom natural, um modelo que, para Dubet (2004, p. 544) quando aplicado

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

Por conseguinte, o mapa da desigualdade escolar entre negros e brancos, em nível nacional, exibido pelo Censo Demográfico - Amostra e Educação (IBGE, 2010<sup>5</sup>), apresenta-se como um exemplo claro das consequências protagonizadas pela diferença de desempenho escolar entre negros e brancos ao longo do processo histórico.

Ao analisar o quadro composto por jovens de 15 a 24 anos sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, percebemos que 2,33% são brancos e 4,83% são negros. Uma diferença que cresce ao passo que aumenta a idade, por exemplo, no grupo com 25 anos ou mais, 15,89% são brancos e 21,16% são negros. Consequentemente, a diferença persiste também no quadro daqueles que já concluíram o curso superior. Na faixa etária dos que têm entre 15 e 24 anos, 0,49% dos brancos concluíram o curso superior, enquanto que entre os negros apenas 0,20%. Já entre os que têm 25 anos ou mais, 6,33% dos brancos e apenas 2,10 % dos negros têm nível superior completo.

---

<sup>5</sup> Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=&z=cd&o=13&i=P>> .  
Acesso em: 14 de agosto 2012.

### 1.2.1 Um estado à frente dos demais

A demográfica regional e socioeconômica da sociedade brasileira retratada na literatura indica que o quadro de desigualdade escolar não pode ser considerado como sendo uniforme, uma vez que os resultados provenientes dos distintos estados e regiões apresentam indicadores educacionais e sociais distintos.

Nesse sentido, as informações apresentadas por Bittencourt, Lemos e Koch (2006), destacam que o estado catarinense pode ser considerado um dos pioneiros na implantação de políticas educacionais voltadas para contenção dos altos índices *de repetência, defasagem idade-série e evasão escolar*. A implantação de medidas tais como o *Sistema de Avanço Progressivo* e *Classes de Aceleração*, entre outras, são algumas das iniciativas implantadas ao longo das últimas décadas no sistema público de ensino catarinense para conter os principais determinantes que contribuem para a existência e permanência do fracasso escolar.

Em paralelo, as informações divulgadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD<sup>6</sup>) destacam que o estado de Santa Catarina nos últimos dez anos tem apresentado um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano-IDH do Brasil, perdendo apenas para o Distrito Federal.

Conseqüentemente, o resultado das medidas educacionais, somado ao alto IDH, aparenta estar contribuindo de modo significativo para educação fundamental. Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>7</sup> de 2011, divulgados

---

<sup>6</sup>O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) baseia-se em três indicadores: longevidade, medida pela expectativa de vida ao nascer; nível educacional, medido por uma combinação da alfabetização adulta mais a taxa de escolaridade combinada do fundamental e superior (ponderação de um terço); e padrão de renda, medido pelo PIB real *per capita*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso: 10 de out. 2012.

<sup>7</sup> O Ideb é reconhecido como sendo uma iniciativa pioneira capaz de reunir, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Os indicadores são produzidos a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos a partir de dados produzidos pelo Censo Escolar e pela Prova Brasil, ambos aplicados em nível nacional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 2 out. 2012.

pelo Ministério da Educação (MEC), destacam que Santa Catarina é o estado brasileiro que apresentou as melhores combinações entre taxa de aprovação e desempenho de estudantes em avaliações de português e matemática. Um conjunto de fatores que credenciam o estado catarinense a não apresentar quadros de desigualdades educacionais, uma vez que existem fatores favoráveis para produção de resultados homogêneos. Contudo, os resultados do Censo Demográfico - Amostra e Educação (IBGE, 2010<sup>8</sup>) que dizem respeito ao nível de escolaridade da população<sup>9</sup> catarinense exibem um quadro com ampla desigualdade, sobretudo, quando se considera a variável raça/cor.

Com base na fonte anteriormente citada, é possível perceber que, entre os jovens com faixa etária de 15 a 24 anos e com ensino fundamental e médio completo, 17,52% são brancos e apenas 3,32% são negros. Uma diferença que aumenta à medida que aumenta a escolaridade, em se tratando de quem possui curso superior completo, 24,21% dos que se autodeclararam brancos possuem formação superior, contra apenas 3,8% dos negros.

Trata-se, portanto, de um retrato de desigualdade que nos instiga a procurar respostas, a avançar na discussão e compreensão dos determinantes que contribuem para existência de uma diferença escolar tão grande entre negros e brancos. Afinal, se estamos em um estado amplamente reconhecido por apresentar indicadores com resultados acima da média em termos educacionais e sociais, o que justifica a diferença de escolaridade entre negros e brancos apresentados pelos dados do Censo Demográfico - Amostra e Educação? Estaria esta diferença relacionada ao fracasso escolar dos estudantes negros? Tais questionamentos evidenciam a relevância de se identificar o perfil racial e o sexo dos estudantes que estão em situação de fracasso escolar nas escolas públicas de Ensino Fundamental catarinense.

---

<sup>8</sup> Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=29&i=P&c=2972>>.  
>. Acesso em: 12 de agosto 2012

<sup>9</sup> Conferir (anexo 6) população de Santa Catarina segundo raça/cor



## CAPÍTULO II

### 2 MEDIDAS AVALIATIVAS DE LONGO ALCANCE: O ACOMPANHAMENTO DE COMO EVOLUEM AS CONDIÇÕES DE ESCOLARIDADE

*Nãste atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito a instrução. (Bobbio, 1995, 75).*

#### 2.1 PROVA BRASIL: UMA NOVA MEDIDA AVALIATIVA

A implantação de políticas educacionais em prol das melhorias e expansão do sistema de ensino brasileiro, ao longo das últimas décadas, tem consequentemente contribuído para o surgimento de outras necessidades, tais como a ampliação dos métodos de avaliação desse mesmo sistema. Um sistema avaliativo que tem se caracterizado sumariamente como sendo o principal medidor de investigação da expansão, eficácia, eficiência e atendimento, sobretudo do sistema público de ensino. Neste sentido, Gatti (2009, p. 8) considera que a avaliação do sistema de ensino educativo tem gradativamente se consolidado para a criação de uma cultura de avaliação institucional. Ao contrário de outrora, atualmente as medidas avaliativas têm sido um campo de estudos, com teorias, processo e métodos específicos, que comporta subáreas com características distintas como: avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar e avaliação institucional.

Se no passado as avaliações estavam restritas aos processos de contagem, tendo em vista produzir estatísticas descritivas de caráter institucional tanto do sistema público quanto do sistema privado, o novo modelo passa a ampliar a abrangência do espaço geográfico.

Nesse contexto, ganha destaque o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>10</sup>, um conjunto de medidas avaliativas de larga escala, realizadas a cada dois anos, em que são aplicados questionários socioeconômicos e também provas de Língua

---

<sup>10</sup> As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb.>> Acesso em: 10 de jun. 2012.

Portuguesa e de Matemática aos estudantes em final de ciclo (5º, 9º e 3º) e cuja nota resulta no Índice de Desenvolvimento Geral da escola Básica (IDEB).

Ao longo dos anos, o SAEB passou por aprimoramento metodológico e, em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)<sup>11</sup> o transformou em dois sistemas avaliativos. Primeiro surge à avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a qual é organizada por aplicação amostral, aplicada a cada dois anos aos estudantes das redes públicas e privadas do país, matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do ensino médio, localizados na área urbana e rural. A segunda passou a ser reconhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC), popularmente conhecida como Prova Brasil, uma medida avaliativa de caráter censitário aplicada a cada dois anos aos alunos da 4ª e 8ª séries, matriculados em escolas urbanas com mais de 20 alunos nas séries avaliadas.

A Prova Brasil avalia conteúdos gerais de Língua Portuguesa (com ênfase em leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas) e também agrega questionário de caracterização socioeconômica. Os professores e diretores das turmas avaliados também respondem questões sobre condições de trabalho, perfil profissional e demográfico.

Os dados de desempenho dos alunos da Prova Brasil e do SAEB são o principal alvo das avaliações, cujo resultado deriva em uma nota, a qual não é utilizada para avaliar o aluno, mas para compor o desempenho geral que resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). *A posteriori*, essa nota é utilizada pelos gestores educacionais para criar indicadores de desempenho educacional, os quais têm contribuído para indicar a proficiência dos estudantes nas avaliações de Português e Matemática.

### 2.1.2 Disponibilidade de dados

A disponibilidade de dados quantitativos tem, ao longo da última década, fomentado a necessidade de produção de estudos no campo educacional brasileiro. Uma expressão disso é a criação do Programa Observatório da Educação<sup>12</sup>, em 2006, resultado da parceria

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>. Acesso: 10 ago. 2012.

entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No ano de 2010, o Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas (NIPP/UFSC), em parceria com Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), concorreu, por meio de edital, a um dos projetos do Observatório da Educação CAPES/INEP<sup>13</sup>. O resultado favorável possibilitou a criação do Projeto Observatório da Educação: “Evolução e Análise dos Indicadores Educacionais da Região Sul”, cuja pesquisa contempla os dados provenientes da Prova Brasil 2007 correspondente aos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e uma ampla base de dados que deriva de um grande banco de dados, intitulado “Microdados Prova Brasil 2007”, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

### **2.1.3 Questionário aluno: formação dos construtos sociais**

Composto por 47 questões, o Questionário ALUNO<sup>14</sup> da Prova Brasil produz um amplo banco de dados, perfazendo questões familiares e referentes à demografia do aluno e à trajetória escolar, uma variedade de itens que, segundo Franco et al. (2003, p. 41) “desempenham o papel de oferecer fatores explicativos contextuais para a modelagem não só da proficiência, mas construtos que caracterizam o perfil sociodemográfico do aluno, da família e fatores relacionados à escola”.

Para melhor visualizar o conjunto de questões do Questionário Aluno que foram trabalhadas, utilizou-se as descrições: “Construto” e “Especificação” apresentadas por Franco et. al. (2003, p. 56), tendo em vista criar a tabela onde foram agrupadas questões que dizem respeito à caracterização demográfica dos alunos, das famílias, e outras, as quais podem agregar tanto capital social e cultural dos alunos, como dos pais ou responsáveis, questões essas extraídas do Questionário ALUNO.

---

<sup>13</sup> O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, INEP e a SECAD, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Conferir em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>. Acesso em: 14/03/2012.

<sup>14</sup> Vide: anexo 1

A composição das “especificações” e “construtos” construídos pode ser observados na tabela a seguir.

Tabela 2: Itens do questionário

Construto	Especificação
Caracterização sociodemográfica	Idade
	Cor autodeclarada
	Indicadores de renda
	Gênero
Trajatória escolar	Distorção idade série, Repetência, Evasão
Capital cultural	Número de livros disponíveis em casa
Capital Social	Demografia familiar
	Escolaridade dos pais ou responsáveis

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

Trata-se de um amplo quadro que evidencia os construtos que foram investigados considerando as características de cada um deles. Como é possível perceber, além dos dados referentes aos alunos, foram agrupadas também variáveis de caráter familiar e escolar, as quais, segundo a perspectiva bourdiana, podem ter correlação com o fracasso ou o sucesso escolar do estudante.

Embora o conjunto de variáveis seja amplo, não é possível inferir, todavia, que a complexa relação entre os distintos quadros de fracasso *escolar* e desempenho escolar se limitam ao efeito das variáveis estudadas, possivelmente outros fatores que não estão sendo considerados podem impactar na produção de situações de fracasso escolar.

## 2.2 MATERIALIZANDO O CONCEITO DE FRACASSO ESCOLAR

Uma vez discutido o conceito de *fracasso* escolar e os demais itens apresentados ao longo do texto, o próximo passo foi materializar esse conceito e suas derivações a partir da base empírica escolhida para análise e construção desse estudo. Um processo que foi dividido em dois níveis: o primeiro nível consiste em identificar, no questionário da 8ª série, questões que expressem características do que é considerado *fracasso escolar*; o segundo, em capturar no questionário questões ou bloco de questões que remetam à ideia de capital cultural e capital social, isto é, conjunto de recursos que, segundo Bourdieu (2003),

podem designar os fundamentos dos efeitos sociais que, mesmo sendo compreendidos no nível dos agentes singulares, não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado.

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

**Questão nº 1: “Em que ano você nasceu?”.** Com base nesta pergunta, é possível inferir a cronologia autodeclarada pelo estudante que respondeu o questionário da Prova Brasil e, desse modo, identificar os que estão em *distorção idade-série*, ou seja, com idade acima da estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)<sup>15</sup> para cada ciclo de estudo, que, para a 8ª série, corresponde a 14 anos.

**Questão nº 38: “Você já foi reprovado?”.** O Estudante, ao responder à pergunta em questão, teve a possibilidade de manifestar se nunca foi reprovado ou se já reprovou uma ou mais vezes. A análise dessa questão permite reconhecer o percentual de estudantes que compõem o quadro dos repetentes e não repetentes matriculados na série que está sendo analisada.

**Questão nº 39: “você já abandonou a escola durante o período de aula e ficou fora o resto do ano?”.** Assim como nas questões antepostas, a análise das respostas correspondentes a esta questão pode contribuir para diagnosticar um dos principais fatores elencando pelas formulações teóricas como sendo um dos principais determinantes que contribui para a existência do fracasso escolar: a evasão escolar. Uma prática que, segundo a literatura, tem relação direta com tríade *inserção no mercado de trabalho, repetência e baixa condição socioeconômica*.

Diferente das questões antepostas, o resultado da proficiência dos estudantes é o único item que não consta da relação de questões que compõem o questionário ALUNO. Os resultados da competência do estudante foram obtidos diretamente na base de dados que norteia este estudo. A análise do desempenho foi medida com base nos níveis sugeridos pelo modelo de classificação do INEP, os quais são: baixo, adequado, avançado e superavançado.

---

<sup>15</sup> Conferir Art. 28, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

### 2.3 EXPANDINDO O CAPITAL SOCIAL E CULTURAL

O questionário ALUNO apresenta três questões que denotam a expansão da rede de contatos duráveis com os quais o estudante poder ampliar o capital social, conforme pode ser visto a seguir:

Capital Social		
Questão nº17: "Quantas pessoas moram com você?"		
Questão nº19: "Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?"		
Questão nº23: "Até que série seu pai ou homem responsável por você estudou?"		

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

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

Nesse sentido, quanto maior o nível de escolaridade das pessoas com quem os estudantes estabelecerem relações duráveis, maiores serão efetivamente as chances de se mobilizar um volume maior de capital social.

Por sua vez ao nos voltarmos para as questões que remetem ao capital cultural, procuramos, *a priori*, perceber o que Bourdieu menciona sobre esse conceito. Segundo esse autor, ele pode ser considerado como sendo uma

[...] hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso

escolar', ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar. (1998, p.73).

Essa é uma constatação que rompe com o pressuposto amplamente difundido pelo senso comum, o qual considera que o sucesso ou fracasso escolar é resultado das aptidões naturais, do maior ou menor esforço, do comprometimento, entre outros.

Convém destacar que Bourdieu, ao versar sobre capital cultural, destaca que ele pode existir de três formas<sup>16</sup>, entre as quais, o *capital objetivado*, o qual pode ser reconhecido na forma de bens culturais, tais como quadros, pinturas, monumentos, livros.

Nesse ínterim, a única questão do questionário que remete ao capital cultural objetivado do aluno é a questão apresentada a seguir:

Capital cultural	
Questão:32	Além dos livros escolares, quantos livros você tem em casa?

Ao responder à questão mencionada, o estudante teve a possibilidade de revelar se possui ou não livros, numa escala de 1 a 100 livros. Consequentemente, a resposta evidenciará a posse de um número maior ou menor de livros, denotando, assim, posse de bens culturais, os quais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe capital cultural.

Desse modo, foram selecionadas as questões que podem especificar tanto a idade dos estudantes como o *percentual de repetência, evasão escolar e proficiência em leitura*, assim como as questões que, segundo a perspectiva de Nogueira e Nogueira (2002), Valle (2008) e Bourdieu e Passeron (2008) podem ser consideradas predictoras do *fracasso escolar*.

Para esses autores, a possibilidade de se ter um nível maior ou menor de capital cultural e capital social pode estar relacionada tanto com a extensão da rede de relações duráveis que cada indivíduo consegue mobilizar com o volume (cultural, econômico, simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles com quem se estabelece as relações.

---

<sup>16</sup> Ver Bourdieu (2003) “Os três estados do capital cultural”.

## 2.4 CONSIDERANDO A TRAJETÓRIA ESCOLAR

Embora a base de dados a qual se teve acesso contemplasse resultados dos questionários respondidos por alunos das 4ª e 8ª séries. Optou-se por pesquisar as respostas dos alunos com maior trajetória escolar, os que estão há mais tempo expostos à “ação homogeneizante do meio escolar” (BOURDIEU, 2003, p.44) a mesma cultura, as mesmas práticas de ensino, ou, como explicitam Nogueira e Nogueira (2002), os que sobreviveram à “seleção natural” do processo escolar, aqueles que conseguiram permanecer mesmo diante de uma cultura de seleção, reprovação.

Numa outra perspectiva, Fernandes, Beltrão e Ferraro (2002) contribuem argumentando que a escola fundamental possui efeitos duradouros sobre a trajetória escolar dos alunos, de modo que o “bom” aluno nas séries iniciais, por conseguinte, possuiria grandes chances de ser “bom” nas séries finais. Dessa forma, apresenta-se como sendo relevante identificar se ocorre quadro de diferenças educacionais nas séries finais, aqui representadas pela 8ª série.

Com base nas formulações teóricas antepostas, é possível considerar que, quanto maior a trajetória escolar, menores serão as chances de se encontrar quadros de alunos com desempenho escolar distinto, uma vez que os alunos com resultado abaixo do esperado muitas vezes são convencidos pelas sucessivas reprovações a abandonarem a escola.

### 2.4.1 Considerando outra categoria racial

Ao contrário de outros estudos que unem os grupos de estudantes pardos e pretos, criando o grupo dos estudantes negros, optou-se por pesquisar separadamente as categorias *preto*, *pardo* e *branco*, autodeclaradas pelo aluno, ao responder o questionário ALUNO da Prova Brasil. Dois motivos contribuíram para a escolha. Primeiro, as análises preliminares evidenciaram diferenças de resultados na composição do *quadro de fracasso* escolar, com desvantagem para os estudantes autodeclarados pretos, tanto no grupo dos meninos quanto no das meninas. Segundo, o número de estudos que consideram a categoria racial preto ainda é inexpressivo. O IBGE e o INEP são alguns exemplos de órgãos que realizam pesquisa censitária e populacional com base na variável referida.

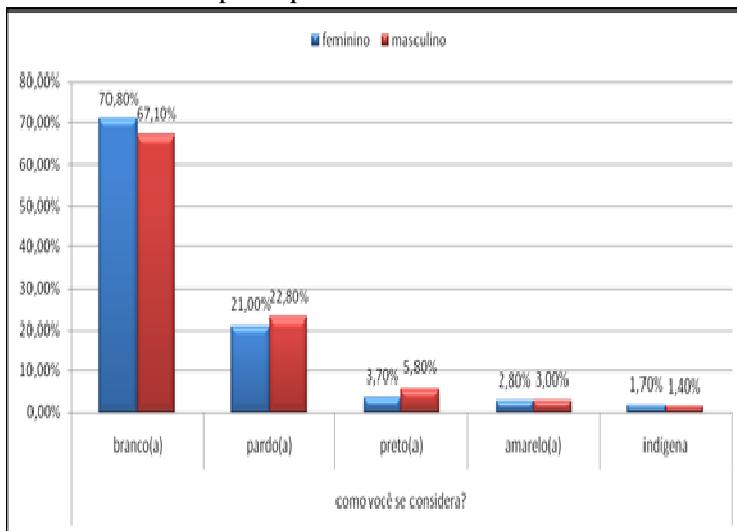
## CAPÍTULO III

### 3 OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR: UM OLHAR SOBRE AQUELES QUE PERMANECEM MESMO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

*[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade social diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças [...]. (Bourdieu, 2003, p. 41).*

#### 3.1 OS ESTUDANTES QUE PERMANECEM NA ESCOLA

O *corpus* sobre o qual este estudo foi construído teve como objeto os 62.023 questionários respondidos pelos alunos da 8ª série participantes da Prova Brasil, um grupo de estudantes composto de sujeitos de distintos perfis raciais e sexo masculino e feminino. Com base no cruzamento da questão número 1: “Sexo”, *versus* a questão número 4: “Como você se considera?”, foi construído o Gráfico 1, apresentado a seguir.

Gráfico 1- Estudantes participantes da Prova Brasil- 2007<sup>17</sup>.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

O conjunto de respostas dos estudantes<sup>18</sup>, referentes ao *sexo e à raça/cor autodeclarados*, resultou num quadro heterogêneo. A composição dos grupos evidencia um *estatus* de maioria étnica de estudantes brancos, com destaque para as meninas, seguidos, em menor escala, pelos grupos de estudantes pardos e pretos, com maior representação de estudantes do sexo masculino.

A diferença populacional, apresentada no gráfico anteposto, sinaliza para um dos processos que permeiam o interior do sistema de ensino: *a segregação espacial entre estudantes brancos e não brancos*. Uma diferença que, segundo a perspectiva da socióloga CASTRO (2006, p. 274) pode contribuir para que estudantes negros ou de outras minorias étnicas passem a ser “[...] incluídos no conjunto dos diferentes, sejam vistos e considerados como os outros”, como aqueles que

<sup>17</sup> A utilização dos dados compilados da Prova Brasil-2007, está condicionado ao fato do Projeto Indicadores Educacionais da Região Sul desenvolvido no Núcleo Interdisciplinar em Políticas contemplar apenas os dados do referido ano.

<sup>18</sup> Por apresentar baixo percentual, não foram considerados os dados referentes aos estudantes autodeclarados indígenas e amarelos.

precisam se adequar ao que já está posto. Isto é, adentrar e, se possível, permanecer numa instituição cuja gênese não tinha como prioridade um público misto, plural, foram as contingências históricas e sociais que gradativamente abriram espaço para outras parcelas da população numa instituição que, desde outrora, estava destinada a uma única maioria. Contudo, é nesse espaço ocupado majoritariamente por um perfil de estudante que se desenvolvem as relações socioculturais, formação de grupo, produção de saberes, entre outros.

Diante disso, questiona-se: será que a diferença populacional/étnica teria impacto sobre a formação dos estudantes em minoria? As reflexões do antropólogo Kabengele Munanga (2005, p.16) de certa forma contribuem para esse questionamento, pois este autor delinea que “é preciso aceitar que a memória coletiva da história, da cultura e da identidade dos estudantes negros, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação para os elevados índices de repetência e evasão escolar”. Ou seja, temos a impressão de que o processo de branqueamento, que outrora foi amplamente difundido na sociedade brasileira, ainda se faz presente, talvez com um *modus operandi* diferenciado, mais sutil.

### 3.1.1 Delimitando o objeto de estudo

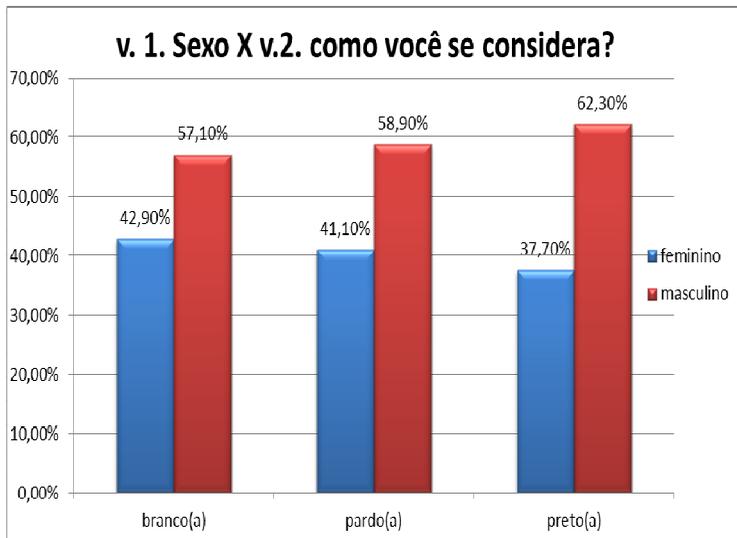
As recomendações de Bourdieu e Passeron indicam que

[...] para escapar das ciladas que arma o sistema escolar ao revelar ao observador apenas uma população de sobreviventes, seria preciso separar desse objeto pré-construído o verdadeiro objeto da pesquisa, isto é, os princípios segundo os quais o sistema escolar seleciona uma população cujas propriedades pertinentes são tanto mais completamente o efeito de ação na formação, de orientação e de eliminação quanto mais se eleva o curso (2009 p. 133).

Assim, para melhor delimitar o objeto de estudo, foi feito um cruzamento a partir das seguintes questões: “2. Como você se considera?”, “3. Qual o mês do seu nascimento” e “4. Em que ano você nasceu?”, procedimento este que permitiu que fossem identificados 9.490 estudantes com idade incompatível com a série cursada, ou seja, superior a 14 anos.

Para uma melhor visualização dos estudantes em situação de fracasso escolar<sup>19</sup>, foi construído o Gráfico 2, no qual o conjunto de respostas referentes a cada grupo, segundo raça/cor e sexo, foram distribuídos.

Gráfico 2- Perfil dos estudantes em fracasso escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

No gráfico 2, a composição de respostas contempla apenas os estudantes em situação de fracasso escolar, o que resulta numa nova configuração. Se, no gráfico 1, o *estatus* por raça/cor e sexo entre os grupos pertencia aos estudantes autodeclarados brancos, com destaque para as meninas, entre, os que, estão em situação de fracasso escolar, a sobrerepresentação ganha novos representantes. A incidência de situações de fracasso aumenta a concentração no grupo dos estudantes autodeclarados pretos e pardos.

*A priori*, os resultados revelam que as variáveis raça/cor e sexo contribuem em grande medida para identificar a estratificação educacional dos estudantes que compõem o quadro de *fracasso escolar*;

<sup>19</sup> Na tabela exposta no (anexo 2) é possível visualizar o total de estudantes em situação de fracasso escolar, a população e também o IDEB de todos os municípios de Santa Catarina.

contudo, como é possível perceber, o Gráfico 2 não possibilita identificar os estudantes que pertencem aos quadros de repetência e evasão, ou, ainda, o quanto estão em distorção idade-série. Diante dessa impossibilidade, o próximo passo é analisar cada quadro isoladamente.

### 3.2 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: RECONHECENDO QUEM ESTÁ COM A IDADE ACIMA DA MÉDIA

O intervalo de um ano tem sido apresentado em alguns estudos (PINTO, 2006), (SOARES; SÁTYRO, 2008) como sendo a medida ideal para diagnosticar a distorção em relação à idade e à série cursada, critério que vai ao encontro do que é apresentado no Dicionário de Indicadores Educacionais do (MEC/INEP, 2004). Todavia, no sistema de ensino brasileiro, a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) sugere apenas a idade ideal para que a criança seja matriculada no primeiro ano de escolarização obrigatória, fica a cargo das secretarias de educação estabelecer uma data limite para que a idade seja completada. A literatura indica que tem se sobressaído a adoção do primeiro trimestre de cada ano como sendo o tempo limite para se completar a idade ideal para que a criança possa ser matriculada na primeira série do ensino fundamental.

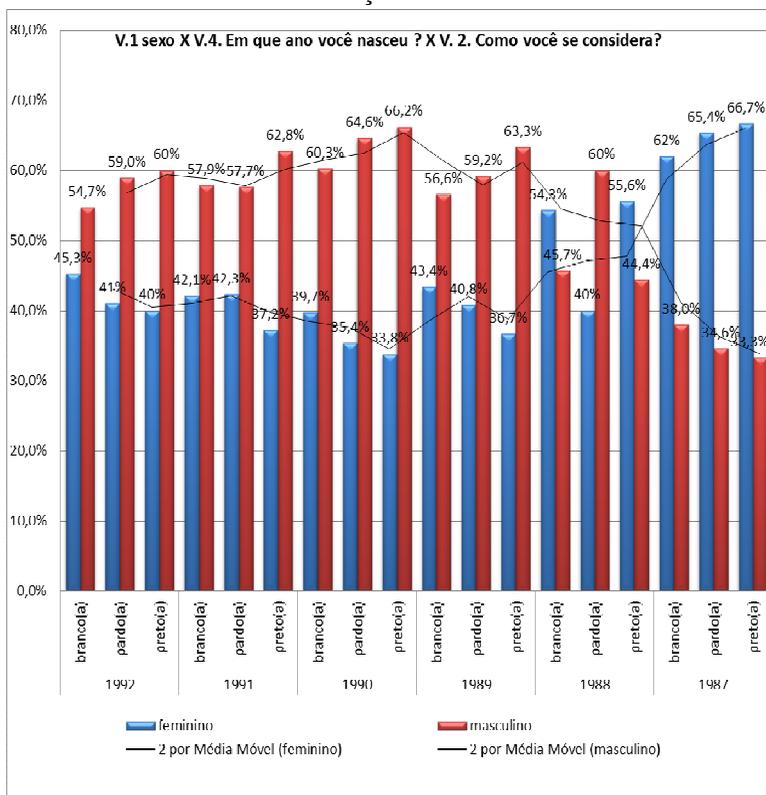
Nesse sentido, optamos por computar apenas os estudantes cujo aniversário é celebrado até março de 1992. Desse modo, foi adotada a medida de um ano de atraso, entretanto, não vamos considerar os estudantes que estão em distorção por motivos referentes à realização da matrícula em atraso, alusiva a 1993, ano base para reconhecer os estudantes que em 2007 estavam com a idade compatível com a série cursada, ou seja, 14 anos.

Para a construção do indicador *distorção idade-série* foi realizado o cruzamento de três perguntas extraídas do questionário ALUNO, cujas respostas possibilitou traçar um mapa do perfil *etário, sexual e racial* dos estudantes em atraso<sup>20</sup>, o que resultou no Gráfico 3.

---

<sup>20</sup> Na tabela apresentada no (anexo 3) é possível visualizar o total de estudantes que nasceram em cada ano analisado.

Gráfico 1- Estudantes em distorção idade-série.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

De acordo com respostas assinaladas para o ano de nascimento, o grupo de estudantes em *distorção idade-série* apresenta um quadro cuja idade oscila entre 15 e 20 anos. No entanto, vale considerar que o item 1987 vem acompanhado do complemento *ou antes*, ou seja, é possível deduzir que o grupo em atraso contemple também estudantes com faixa etária superior a 20 anos. Todavia, mesmo considerando apenas os que nasceram entre 1987 e 1992, a diferença em relação à série cursada pode chegar até seis anos de atraso. Tamanho atraso nos faz pensar que a reconhecida “universalização” do ensino fundamental só aconteceu no quesito acesso, uma vez que o processo de conclusão dos ciclos de ensino, a exemplo da série analisada, apresenta um retrato

heterogêneo das trajetórias escolares dos estudantes pertencentes a uma mesma série.

A distribuição da linha de tendência ao longo do gráfico sinaliza para um quadro de *distorção* com significativas diferenças em torno das variáveis sexo e raça/cor. Essas diferenças refletem algumas das observações apresentadas por Pinto (2006, p. 252) acerca da necessidade de se

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

Nesse sentido, ao nos voltarmos para o conjunto de diferenças sinalizadas pelas linhas de tendência, percebemos que, se por um lado a linha que representa as estudantes se desenvolve apresentando oscilações, com tendência a decrescer ao longo dos quatro primeiros anos, e termina com acentuado crescimento nos anos de maior *distorção*. Por outro, entre os estudantes a construção da linha representativa se dá a partir de variações mais significativas, com tendência a crescer durante todo o percurso e a decair ao longo dos anos de maior atraso.

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

Para melhor compreender e visualizar as possíveis diferenças de participação de cada grupo de alunos no quadro de *distorção*, optou-se por analisar os desdobramentos das diferenças apresentadas pelos grupos, em *distorção*, separadamente.

### 3.2.1 Distorção idade-série entre estudantes do sexo feminino

A construção da linha de tendência que representa os percentuais das estudantes em distorção idade-série, segundo a raça/cor autodeclarada pelos grupos, apresenta um quadro com pequenas variações no conjunto de respostas correspondente a cada grupo em atraso. Um quadro aparentemente homogêneo, que em muito se assemelha aos resultados de outros estudos. Todavia, a aparente conformidade, construída com base nas respostas de cada grupo, destoa quando são comparados os resultados do total de estudantes que compõem cada grupo segundo a raça/cor autodeclarada. A critério de exemplo, foram comparados os percentuais de respostas dos estudantes nascidos no ano 1991. Entre os estudantes brancos que declararam ter nascido no referido ano, 1.227 são meninas, o que equivale a 42,1% do total, uma vez que 57,9% declaram pertencer ao sexo masculino. A mesma comparação, quando realizada entre os estudantes autodeclarados pardos, indica que 42,3% dos que também estão com dois anos de atraso pertencem ao sexo feminino, percentuais que equivalem a um total de 546 meninas. Já entre os estudantes pretos, 155 dos estudantes declaram ser do sexo feminino, perfazendo 37,2%.

Se nos ativermos apenas ao número total de cada grupo, é possível perceber que, mesmo tendo uma sobre-representação muito maior sobre as estudantes pretas e pardas, o percentual das estudantes autodeclaradas brancas em distorção é inferior ao das pardas e apresenta uma pequena diferença em relação às pretas. Em situação análoga estão as estudantes que nasceram em 1992, 1990 e 1989.

Os resultados indicam que o fenômeno distorção idade-série tem maior representatividade entre as estudantes não brancas. Uma realidade que se acentua entre as aquelas que nasceram em 1988 ou 1987. À medida que a incidência dos anos de distorção vai se tornando mais alta, as estudantes pardas e pretas despontam entre as que estão com mais tempo de atraso, o que pode ser consequência de um número maior de reprovações ou de evasão escolar. Chama atenção o fato de que, mesmo estando com 5 ou 6 anos de atraso, as meninas pretas e pardas continuam na escola, uma tendência que não é possível perceber no quadro dos meninos pretos e pardos em atraso.

### 3.2.1.1 Qual o perfil racial dos estudantes do sexo masculino em situação de distorção idade-série?

A segunda situação apresentada no quadro dos estudantes que estão em distorção em distorção idade-série evidencia a composição e participação dos meninos no quadro de atraso. Ao contrário da representação feminina, a linha de tendência apresentada no gráfico 3 construída a partir das respostas dos estudantes do sexo masculino exhibe um quadro cujos percentuais de respostas são bem mais expressivos, sobretudo entre 1992 e 1989, ou seja, nos quatro primeiros anos de distorção, o que *a priori* sinaliza para uma maior participação dos estudantes do sexo masculino entre os que estão em atraso.

Tendo em vista perceber a maior ou menor participação por raça/cor dos estudantes do sexo masculino no quadro de distorção idade-série, optou-se por analisar comparativamente os percentuais de respostas daqueles que nasceram em 1990. No grupo dos estudantes autodeclarados pretos com dois anos de atraso, 66,2% declararam pertencer ao sexo masculino, um total de 104 estudantes. Na mesma situação de atraso estava 64,6% dos que se consideram pardos, o que equivale a 237 estudantes. Já entre os brancos, 60,3% declaram pertencer ao sexo masculino, um total de 540 estudantes. Embora os percentuais se alterem ao longo dos anos, sobressai nos quatro primeiros anos uma consecutiva representação nas respostas dos estudantes autodeclarados pretos, seguidos de pardos e brancos. Observa-se que, mesmo pertencendo a um grupo numericamente inferior, o índice de atraso escolar, segundo os percentuais de respostas, é mais expressivo no grupo dos estudantes pardos e pretos. A incidência de respostas é mais significativa nos grupos com número menor de representantes, ou seja, entre pretos e pardos.

Contudo, se entre as estudantes do sexo feminino o divisor de águas era os anos 1988 e 1987, entre os estudantes a situação se assemelha. Entre aqueles com 5 e 6 anos de distorção, a representação em cada grupo ganha novos contornos. Se, entre os anos de 1992 e 1989, os estudantes pretos se destacavam por apresentar um índice maior de respostas, nos anos de maior atraso, isto é, 1988 e 1987, a representação passa a ser dos brancos. Ou seja, é possível considerar que, a medida que a distorção se acentua, o abandono escolar torna-se mais expressivo entre os estudantes pardos e pretos.

Mais uma vez, encontramos fundamentos que justificam a necessidade de se pesquisar categorias raciais distintas, uma vez que o

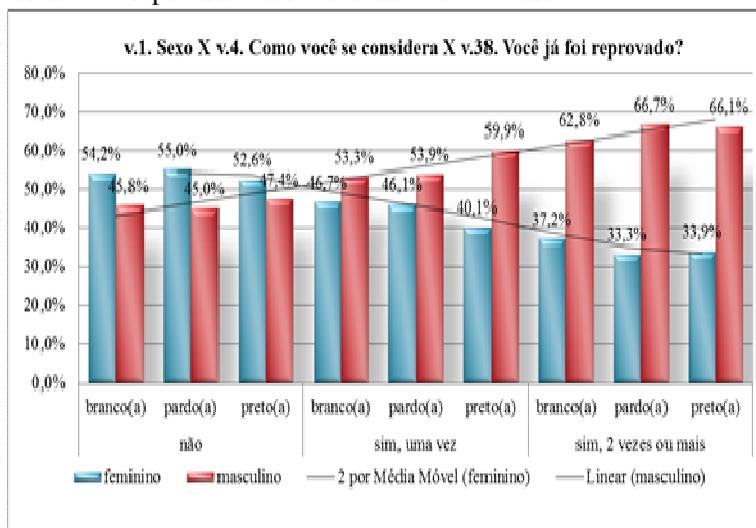
quadro de estudantes em situação de fracasso apresenta resultados diferentes quando observado pela ótica da pluralidade racial. Nesse sentido, é possível dizer que, entre os estudantes que compõem o quadro de distorção idade série, a incidência de alunos em situação de fracasso escolar tem correlação com a cor e sexo autodeclarados.

### 3.3 TAXA DE REPETÊNCIA: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE NUNCA REPETIRAM O ANO OU JÁ REPETIRAM UMA VEZ OU MAIS?

Para avançarmos no objetivo estabelecido para este estudo, é preciso reconhecer os estudantes que fazem parte do *quadro de repetência*, uma vez que a literatura analisada elege a repetência ou retenção como sendo um dos principais fatores responsáveis por contribuir para existência de um elevado índice de estudantes em *situação de fracasso escolar*.

Assim como na construção do indicador de distorção idade-série, foi realizado o cruzamento das variáveis *sexo e raça/cor* com a questão correspondente ao fator analisado, o que nesse caso corresponde à questão 38 do questionário ALUNOS: “Você já foi reprovado?”.

Gráfico 4- repetência entre estudantes da 8ª série.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

Como é possível perceber, o retrato do quadro de repetência<sup>21</sup> apresenta um conjunto de respostas heterogêneo, no qual as variáveis *sexo e raça/cor* são preponderantes para interpretar o conjunto das respostas apresentadas pelos distintos grupos que compõem o gráfico 4. Inicialmente, chama atenção o modo como as linhas de tendências se distribuem ao longo do gráfico. A representação dos grupos segundo o sexo e raça/cor indica que, à medida que o número de reprovações aumenta, diminui a participação das estudantes no grupo dos repetentes. Em contrapartida, o número dos estudantes aumenta significativamente entre os que já reprovaram, sobretudo, duas vezes ou mais.

A maior representação dos estudantes do sexo masculino, quando comparada aos resultados das estudantes, converge para as considerações apresentadas por Pinto (2001, p. 555), a qual expõe que

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

No entanto, o resultado em questão adverte que a variável *raça/cor* apresenta estreita ligação com o quadro dos repetentes, uma vez que a incidência de repetência ganha contornos mais elevados entre os estudantes, sobretudo pardos e pretos. Uma disparidade que parece encontrar sentido nas colocações de Arroyo (2000, APUD NUNES, 2000, p.16), o qual defende que “existe entre em nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitimiza praticas rotula fracassos, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte das práticas de *ensinar-aprender-avaliar*”

Embora não faça parte das pretensões deste estudo mensurar qualquer atitude ou prática de racismo, até porque os dados não possibilitam tamanho alcance, no entanto questiona-se: quais as explicações possíveis para que as trajetórias escolares resultem em quadros tão desiguais? À medida que o trabalho foi avançando e

---

<sup>21</sup> Conferir (anexo 4) tabela com número de estudantes que ainda não reprovaram ou reprovaram uma vez ou mais.

considerando outras variáveis nas análises, alguns questionamentos foram sendo esclarecidos. Como assevera Bourdieu (2003, p.41), “[...] a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, à diferença de dons”. Assim, temos consciência de que, para descortinar os distintos fatores que permeiam o *fenômeno social fracasso escolar*, será preciso a realização de outros estudos, mas, por hora, nos alegramos pelas possíveis considerações que poderão resultar da construção deste estudo.

### **3.3.1 Sexo versus repetência: quem reprova mais, menino ou menina?**

A começar pelo grupo dos estudantes que nunca reprovou, o percentual de respostas entre os três grupos de estudantes apresenta resultados aproximados; no entanto, a análise comparativa dos percentuais de respostas poderá inferir o quanto o fenômeno repetência impacta, mais ou menos, em cada representação.

A soma dos estudantes que se autodeclararam brancos e que disseram não pertencer ao grupo dos que ainda não reprovaram é de 369 estudantes, dos quais 54,2% pertencem ao sexo feminino e 45,8%, ao sexo masculino. Na mesma situação, encontram-se 191 estudantes pardos, sendo 55,0% meninas e 45% meninos. Completa o grupo mais 57 estudantes pretos, dos quais 52,6% correspondem à soma das estudantes do sexo feminino, e mais 47,4%, ao sexo masculino.

O modo como a composição dos grupos de estudantes que ainda não reprovaram se constitui indica que pertencer ao sexo feminino aumenta as chances das estudantes não fazerem parte do quadro dos não reprovados, uma hipótese que, segundo as respostas dos estudantes, apresentam um sentido inverso. Pertencer ao sexo masculino aumenta a possibilidade de participação do quadro dos estudantes que já reprovaram uma vez ou mais.

A situação antagônica que se constrói no conjunto de respostas dos não reprovados encontra sentido, à medida que passamos a considerar os dados daqueles que já reprovaram. A sinuosidade da linha de tendência sobre os percentuais de quem já reprovou *uma vez* confirma que a participação das meninas diminui entre os reprovados, o que não se percebe entre os meninos. Pelo contrário, a participação dos estudantes do sexo masculino aumenta ao passo que aumenta o número de reprovações, tornando-se mais evidente entre os que já reprovaram *duas vezes ou mais*. Diferença que nos

motivou a analisar comparativamente apenas os grupos que já reprovaram duas vezes ou mais.

A soma de estudantes brancos que declararam ter reprovado *duas vezes ou mais* é de 2.432 representantes, distribuídos entre 37,20 % no grupo das meninas e 62,80% no total dos meninos. Faz parte desse mesmo grupo 977 estudantes pardos, sendo 33,30 do sexo feminino e 66,70% do sexo masculino. Já o total entre os pretos é de 372 estudantes, distribuídos em 33,90% de meninas e 66,10% meninos.

A degradação por sexo entre os estudantes que reprovaram não deixa dúvidas de que o *fator repetência* é menos recorrente entre as estudantes; contudo, poucos estudos têm apontado que a desigualdade no mapa da repetência produz dualidade não apenas entre os sexos opostos. A exemplo do que os dados indicam, o desequilíbrio de resultados entre estudantes do mesmo sexo é perceptível, sobretudo, quando se comparam categorias raciais distintas. O indicador repetência insinua que ser de cor branca e pertencer ao sexo feminino reduzem as chances de participação no grupo dos repentes, o que não é possível dizer das estudantes não brancas.

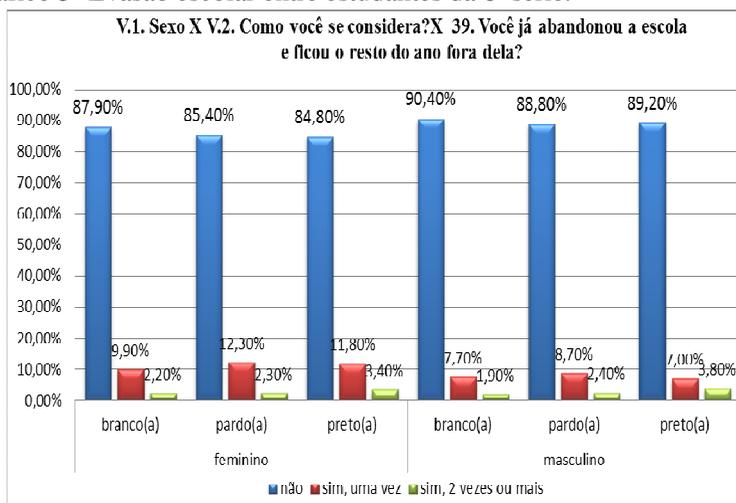
Se entre as estudantes a diferença se apresenta como algo novo, o quadro dos estudantes apenas confirma o que está posto na literatura, a participação dos meninos nos quadros de desigualdade escolar é predominantemente maior quando comparado com o sexo feminino, seja em comparação com os brancos ou não brancos. Porém, o que se apresenta como sendo novo, pelo menos do ponto de vista da literatura observada, é a maior participação dos estudantes autodeclarados pretos entre os que mais reprovam. Isto é, a categoria cor, e, sobretudo, a cor que mais se afasta do branco, tem apresentado uma maior sobrerrepresentação nos quadros de piores desigualdades, tanto entre os estudantes do mesmo sexo como em relação ao sexo oposto.

Convém destacar que a soma dos estudantes que ainda não foram reprovados corresponde apenas a 6.8% de todos aqueles que compõem o quadro de fracasso escolar, é possível afirmar que, no grupo de estudantes em situação de fracasso escolar, 8.146 estudantes já reprovaram uma vez ou mais. Sobre essa ótica, é possível entender o porquê de a repetência ser considerada um dos problemas crônicos do sistema de ensino público brasileiro.

### 3.4 QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE JÁ ABANDONARAM A ESCOLA E FICARAM FORA DELA?

A exemplo dos indicadores construídos com base nas respostas sobre ano de *nascimento e repetência*, foi produzido um indicador sobre *evasão*<sup>22</sup>, para melhor inferir o percentual de estudantes que tenham abandonado ou não o sistema de ensino. Para tanto, foi realizado o cruzamento das variáveis: *sexo e raça/cor* com a questão de número 39, a qual o estudante declara se já abandonou a escola, e quantas vezes o fez, ou se nunca abandonou. A partir do resultado obtido, foi construído o Gráfico 5, apresentado a seguir.

Gráfico 5- Evasão escolar entre estudantes da 8ª série.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

Os índices de resposta, exibidos ao longo das colunas de cor azul, indicam que o percentual de estudantes que nunca abandonaram a escola é amplamente favorável a situação de não evasão.

Por vezes, consideramos que o quadro daqueles que já abandonaram poderia ser muito mais expressivo, uma vez que esse fator

<sup>22</sup> Conferir (anexo5) tabela com total de estudantes os quais ainda não abandonaram a escola, ou que já abandonaram uma vez ou mais.

ainda é tema recorrente na agenda de debates da Sociologia da Educação; todavia, o grupo de estudantes em questão apresenta um quadro relativamente baixo de evasão. O que conseqüentemente pode ser resultado da implantação de políticas educacionais, voltadas para minimizar, os altos índices de evasão escolar, produzidos no interior do sistema de ensino.

As iniciativas político-educacionais que, nos últimos anos, têm sido recorrentes entre as ações dos gestores no sistema público de Ensino Fundamental e Médio visando manter os estudantes na escola. Medidas que, segundo Oliveira (2006, p. 676), colocam “[...] o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso”. Isto é, ao manter o estudante na escola, tanto os gestores públicos como os gestores educacionais são obrigados a ter um maior comprometimento com ensino e aprendizagem, com a qualidade da escola, com a formação dos docentes, com um modelo gestor mais participativo e com a criação de um currículo que contemple a realidade social dos alunos.

Um conjunto de mudanças que certamente contribuirá para se repensar as atribuições que recaem apenas sobre os estudantes ou familiares diante dos quadros heterogêneos de desempenho escolar. Com uma gestão escolar mais comprometida e participativa, a política de vitimização do estudante, ou seja, a que torna o estudante responsável por seu fracasso, poderá perder força.

### 3.5 O QUE DIZEM OS RESULTADOS DOS DADOS: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE NUNCA ABANDONARAM A ESCOLA?

A composição dos resultados indica que, em todos os grupos, o percentual de respostas dos estudantes que nunca abandonaram a escola foi superior a 80%. Ao todo, 9.222 estudantes responderam à pergunta sobre evasão, dos quais apenas 9.2% declaram ter abandonado a escola uma ou mais vezes. Nenhum dos quadros anteriormente analisados apresentou resultados tão adversos ao fracasso escolar.

*A priori*, consideramos, a exemplo de Bourdieu (2003, p. 42), que possa existir “[...] um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuiu para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Um conjunto de fatores que, associados aos resultados das políticas

educacionais, estão contribuindo para a permanência dos estudantes na escola mesmo estando em situação de fracasso.

Nesse íterim, a composição dos grupos segundo sexo e raça/cor autodeclarados que nunca abandonaram somam valores aproximados. O conjunto dos estudantes brancos que nunca abandonaram a escola é de 4.902, sendo 87,10% pertencentes ao grupo das meninas e 90,40%, ao dos meninos. Com menos da metade do total dos brancos, 2.037 estudantes autodeclarados pardos também disseram não ter deixado o contexto escolar, sendo 85,40% do sexo feminino e 88,80% do sexo masculino. No que diz respeito ao grupo dos pretos, 673 continuam sem abandonar a escola, dos quais 84,80% são meninas e 89,20% pertencem ao grupo dos meninos.

O conjunto de respostas referente a cada grupo de estudantes, quando observado a partir da perspectiva das variáveis *raça/cor e sexo*, exibe um quadro com resultados díspares, ou seja, ao mesmo tempo em que, apresenta resultados semelhantes aos que já foram preconizados por outros estudos, oferece novidades. Desde outrora a literatura tem sinalizado que os estudantes autodeclarados brancos apresentam melhores índices de permanência na escola, no entanto não é possível dizer que esses mesmos escritos destacam que estudantes do sexo feminino evadam mais do que os meninos. Nessa perspectiva, Rocha (2003), Ferraro (2006) e Kassouf (2007), ao dialogarem sobre indicadores educacionais com ênfase comparativa por sexo, justificam que a evasão escolar apresenta números favoráveis às meninas, uma vez que os estudantes do sexo masculino costumam abandonar a escola para, entre outros motivos, ingressarem no mercado de trabalho. No entanto, o conjunto de respostas extraídas de cada grupo de estudantes exibe um quadro favorável à permanência de todos os grupos, com maiores vantagens, contudo, para estudantes do sexo masculino, com destaque para os meninos brancos.

### **3.5.1 Reconhecendo a incidência de evasão em cada grupo**

A comparação das respostas correspondentes aos estudantes que declararam ter abandonado a escola uma *vez ou mais* resultou em percentuais relativamente aproximados, porém, mais uma vez nos vemos diante do antagonismo percebido em comparações anteriores. Embora o total de estudantes não brancos seja significativamente menor que a soma dos brancos, a incidência do fenômeno evasão é muito mais recorrente entre pretos e pardos, com destaque para os que já evadiram duas vezes ou mais.

A começar pelos que já abandonaram a escola *uma vez ou mais*, percebemos que 238 dos estudantes autodeclarados pardos assinalaram sim para essa questão, dos quais 12,30% pertencem ao grupo das meninas e 8,70%, ao dos meninos. Com um total de 68 representantes, encontra-se o grupo dos pretos, sendo 7 % pertencentes ao sexo masculino e 11,80%, ao feminino. A soma dos autodeclarados brancos é de 474 estudantes, sendo 7,% pertencentes ao quadro dos meninos e 7,10%, ao das meninas. O conjunto de respostas daqueles que já abandonaram a escola uma vez ou mais sinaliza que ser preto ou pardo aumentam as chances do estudante pertencer ao quadro dos evadidos, sobretudo as meninas autodeclaradas pardas.

Entretanto, é no conjunto de respostas dos estudantes que já abandonaram a escola *duas vezes ou mais* que a diferença no quadro dos evadidos se acentua. Ao todo, 195 estudantes declararam ter abandonado a escola no *mínimo duas vezes*, entre os quais 28 estudantes são pretos, sendo 3,40% do sexo feminino e 3,80% do sexo masculino. Já entre os brancos o número total é de 102, sendo 2,20% pertencente ao grupo das meninas e 1,90%, ao dos meninos. Compõem o mesmo quadro de atraso 55 estudantes autodeclarados pardos, com 2,30% de representação dos meninos e 2,40% das meninas.

Via de consequência, é possível perceber que 7, 20% da soma dos estudantes pretos já abandonaram a escola no mínimo duas vezes, nas mesmas condições de abandono encontram-se 4,70% dos pardos e, entre os brancos, 4,10%. Como é possível perceber, o *status* de maioria étnica entre aqueles com maior participação do quadro de evasão escolar é ocupado por estudantes pardos e pretos. Uma realidade que vai ao encontro das reflexões apresentadas pelo pesquisador Oliveira (2006 p. 682)

[...] evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história

educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos.

Com base no conjunto de respostas exibidos no Gráfico 6, é possível perceber que os resultados convergem em grande medida para as considerações acerca da melhoria no sistema de ensino, sobretudo no que diz respeito à redução no quadro de evasão. Todavia, a desigualdade por raça/cor ainda permanece e com maior representação dos estudantes autodeclarados pretos.

A existência, bem como perpetuação das desigualdades educacionais produzidas entre estudantes de diferentes raça/cor participantes de um mesmo sistema de ensino parecem sugerir que

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

O avanço das pesquisas no campo educacional gradativamente tem contribuído para “desnaturalizar” o que tanto o senso comum como outros meios comumente utilizam para justificar a existência de desigualdades escolares com base em argumentos clássicos, como condições socioeconômicas, questões familiares, ausência de interesse dos estudantes. O grande contingente populacional que passou pelo sistema de ensino e saiu com escolaridade básica incompleta é um exemplo claro de que o atual modelo de escola precisa ser revisto.

### 3.6 ALGUNS DOS MECANISMOS QUE DETERMINAM A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES ESCOLARES

Até o momento, as análises desenvolvidas neste capítulo tinham como objetivo reconhecer *o perfil racial e o sexo* dos estudantes que compõem os distintos quadros de fracasso escolar, a partir de agora, o estudo visa descrever alguns dos mecanismos cujo nível de interferência pode contribuir tanto para o sucesso como para o fracasso escolar.

Optou-se por continuar analisando comparativamente as respostas dos estudantes referentes a outros quatro fatores: *trabalho fora de casa, escolaridade da mãe ou responsável, posse de livros em casa e proficiência em matemática*. Para tanto, mantiveram-se as variáveis preditoras raça/cor, e foram acrescentadas as variáveis explicativas referentes aos fatores analisados.

### 3.7 OS RESULTADOS DA RELAÇÃO ESCOLA E TRABALHO FORA DE CASA

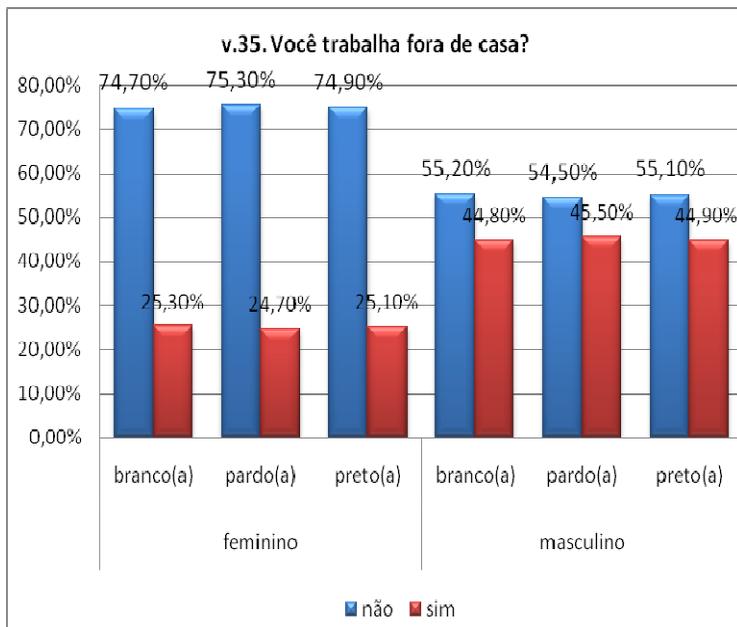
O fato de estarmos pesquisando no âmbito das escolas públicas de Ensino fundamental implica, entre outros fatores, trabalhar com um grupo social com características demarcadas, diferentes, por exemplo, dos estudantes de escolas privadas. A relação trabalho fora de casa *versus* escola se apresenta como uma realidade muito próxima dos estudantes das escolas públicas. Autores como Henriques (2001), Machado (2004) e Hartes (2009) consideram o binômio: *trabalho e escola* como sendo um dos pilares que impactam diretamente sobre o desempenho escolar dos estudantes, com destaque para os meninos.

O processamento do conjunto das 9.540 respostas dos estudantes que responderam<sup>23</sup> à questão 35: “Você trabalha fora de casa?” resultou num quadro cujos resultados evidenciam que 2.137 estudantes declaram estudar e trabalhar fora de casa, uma amostra expressiva, cuja composição por grupo segundo sexo e raça/cor ganha uma distribuição distinta, conforme pode ser observado no Gráfico 6.

---

<sup>23</sup> 854 estudantes não responderam a questão de número 35.

Gráfico 6- Escola versus trabalho fora de casa.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

A composição dos grupos que declaram não trabalhar apresenta uma relativa homogeneidade entre os percentuais de respostas, o que pode ser observado tanto entre meninos quanto entre as meninas. Entre aqueles que não trabalham, chama atenção o alto índice de representação de meninos pretos e pardos, uma vez que, segundo a literatura, pertencer ao sexo masculino e não pertencer ao quadro dos brancos aumenta as possibilidades de pertencer ao grupo dos que trabalham fora de casa. No entanto, o conjunto de respostas daqueles que conciliam *trabalho e escola* apresenta um quadro com maiores variações no conjunto de respostas. Se, entre os estudantes que apenas estudam, os resultados divergem das considerações de outros estudos, entre os que trabalham, a realidade converge para uma constatação que vêm sendo preconizada na literatura, isto é, a incidência do fator trabalho é mais significativa entre estudantes do sexo masculino.

A soma de todos os que declararam *trabalhar fora* de casa contempla 2.137 estudantes, entre os quais 1.998 se autodeclararam brancos, sendo 30% pertencentes ao grupo das meninas e 70%, ao grupo

dos meninos. Em situação análoga, encontram-se 854 estudantes pardos cuja representação é composta por 27,80% de meninas e 72,20% de meninos. Completam o quadro dos que trabalham fora de casa 285 estudantes pretos, dos quais 26,00% pertencem ao grupo das meninas e 74,00%, ao grupo dos meninos.

Com base no percentual de respostas apresentado pelos grupos individualmente, é possível inferir que a incidência de estudantes que conciliam *trabalho fora de casa e escola* é mais significativa entre os estudantes do sexo masculino, com destaque para meninos pardos e pretos. Observa-se que, embora as estudantes do sexo feminino também tenham significativa representação entre os estudantes que trabalham, a sobrerrepresentação é mais expressiva entre os meninos, ao ponto de cada grupo ter mais de 70,00% de representantes do sexo masculino.

Embora não seja possível inferir o impacto da relação trabalho e estudo no desempenho dos estudantes, é possível reconhecer que a incidência da *relação trabalho fora de casa e escola* tem maior predominância no grupo dos meninos, com destaque para meninos pardos e pretos.

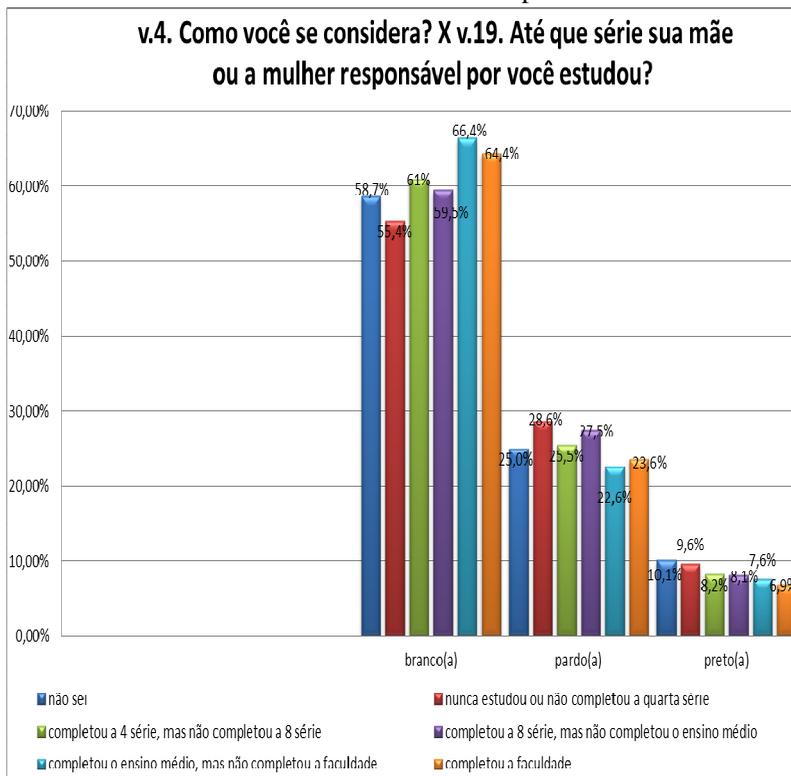
### 3.8 CAPITAL SOCIAL: ESCOLARIDADE DA MÃE OU MULHER RESPONSÁVEL

As reflexões difundidas pelas teorias bourdiana acerca do capital social defendem que essa modalidade de capital,

[...] impôs-se como o único meio de designar o fundamento dos efeitos sociais que, mesmo sendo compreendidos no nível dos agentes singulares, em que se situa inevitavelmente a pesquisa estatística, não são redutíveis ao conjunto de propriedades individuais possuídas por um agente determinado (BOURDIEU, 2003 p. 67).

Nesse sentido, o conjunto de respostas atribuídas pelos estudantes para a questão 19: “Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou”, além de se constituir num dos principais meios capaz de possibilitar o reconhecimento dos efeitos das relações duráveis mantidas pelos estudantes, contribuiu também para que fosse construído um amplo retrato da diferença de escolaridade das mães ou mulheres responsáveis, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7- Escolaridade da mãe ou mulher responsável.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

A priori, chama atenção o modo como a distribuição do conjunto de respostas<sup>24</sup> referentes a cada grupo, segundo a raça/cor autodeclarada pelo estudante, se distribui ao longo do quadro. As oscilações produzidas a partir do nível de escolaridade de cada grupo de mãe ou mulher responsável exibem uma lacuna que vem sendo evidenciada por outros estudos. Hiato este que pode ser consequência, entre outros motivos, das desigualdades educacionais produzidas historicamente no interior do sistema de ensino (HENRIQUES, 2001; OLIVEIRA e STOCO, 2006).

<sup>24</sup> 858 estudantes não responderam a questão 19: Até que série sua mãe ou mulher responsável por você estudou.

Como é possível perceber, o equilíbrio no quadro de respostas se mantém apenas no interior de cada grupo, à medida que a análise comparativa se volta para o nível de escolaridade referente a cada quadro de respostas referentes à escolaridade das mães ou mulher responsável, é possível apreender outras evidências.

Inicialmente, chama atenção o alto índice de estudantes que declaram não saber a escolaridade da mãe ou responsável, entre aqueles que mais assinalaram o item “*não sei*”, 58,5% se autodeclararam brancos, 25,5% pardos e 10,1% pretos. Não ter conhecimento da escolaridade dos responsáveis denota, *a priori*, uma ausência de diálogo sobre temas correlacionados à educação ou mesmo sobre a trajetória escolar do grupo com o qual se estabelece relações duráveis.

Embora fosse possível analisar comparativamente todos os níveis de escolaridade assinalados pelos distintos grupos de estudantes, a análise ficou restrita aos níveis cuja escolaridade da mãe ou mulher responsável fosse igual ou superior à série cursada pelos estudantes. A escolha se pauta na hipótese de que, quanto maior ou mais aproximada for a escolaridade da rede de contato, maior a possibilidade de se ampliar o capital cultural e de haver uma maior interação na execução das atividades escolares.

Com base no conjunto de respostas assinalado pelos estudantes para o item “*completou a oitava série, mas não completou o ensino médio*”, 59,50% dos estudantes autodeclarados brancos declaram possuir mãe ou mulher responsável com, no mínimo, oitava série completa. Assinalaram o mesmo item 27,5% dos estudantes pardos e apenas 8,1% dos pretos. Já em relação ao item “*completou o ensino médio, mas não completou a faculdade*”, os percentuais de respostas correspondentes a cada grupo segundo raça/cor ficou distribuído da seguinte forma: 66,4% dos estudantes brancos declararam que as mães ou mulheres responsáveis têm, no mínimo, o ensino médio; entre os pardos, o total é de 22,6%, enquanto entre os pretos é de 7,6%. Em relação ao item “*completou a faculdade*”, a composição dos grupos ficou distribuída da seguinte forma: 6,9% dos estudantes autodeclarados pretos declararam que tanto a mãe como a mulher responsável possuem curso superior completo, percentual que, entre os pardos, aumenta para 23,6% e, no grupo dos brancos, atinge 64,4%.

Nota-se que, ao passo que aumenta a escolaridade da mãe ou mulher responsável, o percentual de respostas dos pretos diminui gradativamente nos três níveis analisados, uma tendência que se observa com menos intensidade no grupo dos pardos e dos brancos.

Como base do quadro de respostas, é possível reconhecer que o nível de escolaridade das *mães ou mulheres responsáveis* é muito mais expressivo no quadro de respostas dos estudantes brancos, ao passo que nem mesmo a soma dos percentuais dos estudantes pretos e pardos seria mais expressiva que o total de respostas dos brancos.

A baixa escolaridade das mães ou responsáveis pelos estudantes autodeclarados pretos evidencia que o quadro de desigualdade escolar é resultado de um processo histórico, ou seja, quanto maior a faixa etária, mais acentuado é o quadro de diferença de escolaridade (IBGE, 2010). Nesse sentido, o pesquisador Cury (2008, p. 212) ao citar a lei Provincial de 1837, na obra *A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários*, faz menção ao art.º 3, o qual expressa as seguintes recomendações:

“São proibidos de frequentar as escolas públicas:

1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas;

2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

Ao passo que a história é descortinada, é possível perceber que a educação não fazia parte do cotidiano do negro. Na herança cultural do povo negro, transmitida ao longo das gerações, o *modus vivendi* e *operandi*, as tradições estavam relacionadas a outros fatores, menos com a educação formal. Todavia, as reflexões de Bourdieu (2003, p. 42) sugerem que “[...] uma avaliação precisa das vantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também dos ascendentes de um ou de outro ramo da família [...]”

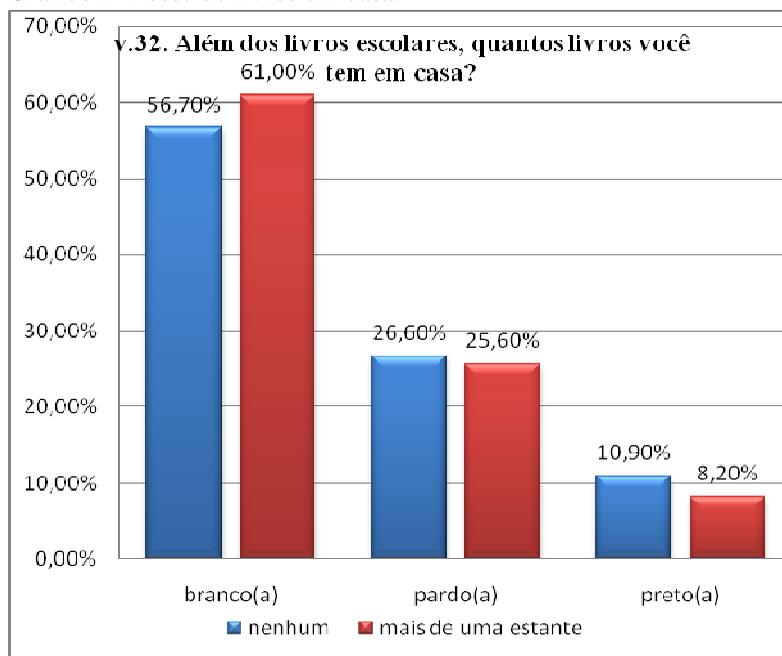
### 3.9 POSSE DE LIVROS: EXPANSÃO DO CAPITAL CULTURAL

A variável explicativa selecionada para mensurar o capital social referente a cada grupo de estudantes segundo a raça/cor autodeclarada corresponde à questão 32: “Além dos livros escolares, quantos livros você tem em Casa?”. Uma questão cujo conjunto de respostas pode, segundo a perspectiva bourdiana, contribuir para o desenvolvimento de análises no campo da *desigualdade de desempenho escolar*. Uma vez que o sucesso/fracasso escolar pode ter correlação, entre outros fatores, com a posse de bens culturais, os quais podem ser

objeto de uma apropriação material, que pressupõe capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe capital cultural.

O Gráfico 8 evidencia o quadro de respostas atribuídas pelos estudantes à questão em tela.

Gráfico 2- Posse de livros em casa.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

A composição dos percentuais referentes a cada grupo sinaliza para um quadro com acentuada diferença na soma de respostas em relação aos itens “nenhum” e *mais de uma estante*, sobretudo quando se compara o total de declarações dos estudantes brancos com os não brancos. Se, entre pardos e pretos, a diferença no total de respostas quanto a ter ou não livros em casa é aproximada, o mesmo não se pode dizer em relação aos brancos.

A soma de todos os estudantes que disseram ter livros em casa é decorrente de 61% das respostas dos estudantes brancos somadas a 25,60% dos pardos e 8,2% dos pretos, uma diferença que também se estende para o grupo daqueles que admitiram não ter livros, perfazendo 10,90% entre os estudantes pretos, 26,60% entre os pardos e 56,70%

correspondente aos brancos. Embora um número expressivo de estudantes brancos tenha declarado não possuir livros, em paralelo, o total dos que disseram ter livros é muito maior. Um paradoxo que também é perceptível entre os pardos e pretos; todavia, entre estes, tanto o percentual de respostas quanto a ter ou não ter livros é pequeno.

Com base no conjunto de respostas atribuídas para a questão 40: *Você gosta de estudar língua portuguesa?*”, apresentado no quadro a seguir, é possível perceber que o gostar ou não de estudar língua portuguesa pode estar relacionado a posse de livros em casa.

v.40. Você gosta de estudar língua portuguesa?			
		não	sim
	branco(a)	28,20%	71,40%
	pardo(a)	28,40%	71,60%
	preto(a)	32,80%	67,20%

Como é possível perceber, os estudantes pardos e brancos apresentam maior afinidade por estudar língua portuguesa do que os estudantes autodeclarados pretos, os quais segundo o que foi apresentado no gráfico 8, tem menos livros em casa.

As reflexões de Bourdianas acerca da aquisição ou não de capital cultural apresentada ao longo desse estudo, em certa medida, possibilitam estabelecer uma correlação com o fato dos estudantes terem livros em casa e gostar de ler língua portuguesa, gosto que possivelmente se estende para outros gêneros de leitura.

A variável explicativa posse de livros, somada às demais diferenças observadas no quadro: trabalha fora de casa, escolaridade da mãe ou mulher responsável, apresentam um quadro expressivo de diferenças que podem impactar no resultado da proficiência.

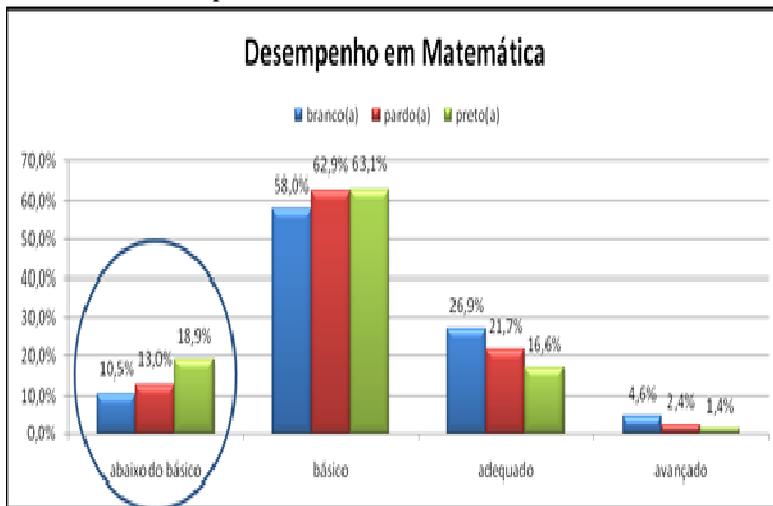
### 3.10 PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA SEGUNDO RAÇA/COR AUTODECLARADA

Se, nos quadros anteriores, as análises visavam identificar fatores que pudessem contribuir para sucesso ou fracasso escolar, neste subtítulo, o objetivo é analisar o desempenho escolar dos estudantes.

Embora a base de dados utilizada disponibilize também a proficiência em Língua Portuguesa. Optou-se por analisar apenas o desempenho em Matemática, pois, segundo Castro (2006), nessa disciplina, a avaliação do Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP) tem constatado, por meio de distintas medidas avaliativas, que, entre os estudantes negros, há um número maior de estudantes com proficiência abaixo da média, quando comparado com grupos de estudantes brancos.

Para medir a proficiência em matemática dos estudantes, foi utilizado o critério de classificação adotada pelo INEP, o qual consiste numa escala que mede o desempenho dos estudantes com base em quatro níveis: abaixo do básico, adequado, avançado e superavançado. Com base nesses parâmetros, foi construído o indicador de desempenho em matemática cujos resultados foram expostos no Gráfico 9.

Gráfico 3- Desempenho em Matemática.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Questionário - Aluno - Prova Brasil-2007.

De modo geral, a composição do indicador proficiência se assemelha a outros resultados apresentados ao longo deste estudo, nos quais os grupos dos estudantes pardos e pretos se destacam por apresentarem maior incidência entre aqueles com pior desempenho, o que sustenta a hipótese de que pertencer ao grupo dos pardos e, sobretudo, dos pretos aumenta as chances de o estudante estar em situação de fracasso escolar.

A literatura destaca que a progressão sem interrupções no sistema de ensino tem correlação com o desempenho escolar obtido pelo estudante, ou seja, quanto mais baixa a proficiência, maiores as chances de repetência e, conseqüentemente, de fazer parte de outros quadros de fracasso escolar.

Se, entre aqueles que atingiram o *nível básico*, a participação segundo a raça/cor autodeclarada teve uma maior sobrerrepresentação dos estudantes não brancos, com 63,1% do grupo dos pretos, 62,9% dos pardos e 58,% brancos. O mesmo não é possível dizer dos outros três níveis, uma vez que o total daqueles com desempenho abaixo do básico chegou a 10,5% entre os brancos, 13,0% entre os pardos e 18,9% entre os autodeclarados pretos. No entanto, no nível considerado *adequado* a sobrerrepresentação passa a ser dos brancos, com 26, 9% de representação, percentual que, no grupo dos pardos, decresce para 21,7% e, entre os pretos, 16,6%. Uma diferença que se estende para o nível *avançado*, com 4,6% entre os brancos, 2,4% no grupo dos pardos e 1,4% entre os pretos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura do campo educacional brasileiro indica que a produção de estudos em larga escala do tema, fracasso escolar, na maioria das vezes, se limita a análise de pequenas amostras ou aos grupos: brancos e negros. Neste sentido, o que procuramos desenvolver ao longo desse estudo, apresenta-se como sendo uma medida ainda pouco utilizada.

Em nosso estudo procuramos não apenas identificar o perfil e o sexo dos estudantes em situação de fracasso escolar, aqui reconhecido como: repetência, distorção idade-série e evasão escolar, mas em conjunto. Procurou-se analisar as variáveis explicativas: trabalho fora de casa; escolaridade da mãe ou mulher responsável; posse de livros em casa e proficiência em matemática, as quais, segundo as considerações de outros estudos podem ter correlação com o sucesso ou fracasso do estudante.

As análises comparativas desenvolvidas com base nas categorias raciais: branco, pardo e preto. Indica que a variável raça/cor é fundamental para se reconhecer quem são os estudantes em situação de fracasso escolar, sobretudo num contexto de pluralidade racial no qual nós estamos situados.

Os resultados apresentados pelas análises aqui desenvolvidas indicam que, em Santa Catarina, os grupos de estudantes autodeclarados pardos e, sobretudo pretos, apresentam maior participação nas situações de fracasso escolar, medidas por meio da distorção idade-série, repetência e evasão escolar. Nesse mesmo interim, as análises explicativas indicam que os estudantes pardos e pretos tem maior representação entre aqueles que trabalham fora de casa, tem mãe ou mulher responsável com baixa escolaridade, possuem poucos livros em casa e apresentam baixa proficiência em matemática. A incidência do mesmo perfil de estudantes nos dois modelos de análises realizadas indica que existe correlação entre estar em situação de fracasso escolar e os fatores ad extra a escola analisados.

Por vezes, tal realidade indica que as atuais políticas para a educação básica brasileira ainda estão alicerçadas no princípio da igualdade de oportunidade, uma medida que não está sendo suficiente para eliminar as desigualdades escolares entre estudantes de distinto perfil racial, que historicamente têm sido produzidas no sistema de Ensino Fundamental. Uma realidade que insiste em permanecer, mesmo, num estado cujos indicadores sociais educacionais são favoráveis a resultado escolares aproximados; e numa sociedade que se pauta na

superioridade da instituição escolar como sendo um espaço de democratização e redução das desigualdades sociais.

Não nos resta dúvidas de que, a condição privilegiada de nascimento, pesa contra as classes menos favorecidas economicamente e culturalmente. Uma diferença a qual tem se transformado num dos principais desafios para instituição escola, no entanto, a impressão que temos é que essa ainda não o reconhece com tal. Sentimos que há algo na escola que não condiz com as expectativas que dela se espera, ao mesmo tempo reconhecemos que não cabe somente a ela realizar todas as transformações possíveis e necessárias na sociedade, é preciso um trabalho conjunto com outras instituições.

Temos a sensação de termos chegado ao final da jornada iniciada há alguns meses atrás, contudo a impressão é que ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Ao mesmo tempo em que é possível reconhecer que o fenômeno das desigualdades escolares produzidos e reproduzidos no interior dos sistemas de ensino, existe deste outrora, esse enquanto problema teórico apresenta-se como sendo relativamente novo, pelo menos no campo educacional catarinense e brasileiro.

Neste sentido, nos sentimos motivados a continuar descortinando os distintos fatores que contribuem para existência do fracasso escolar no sistema de Ensino Fundamental. O fato estarmos inseridos num núcleo de pesquisa, com amplo suporte teórico e metodológico são fatores que nos faz pensar em ampliar o estudo para as edições mais recentes da Prova Brasil (2009 e 2011) .

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Mario. *Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: Abramovay, A. E Moll, J. (orgs.) *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas, Ed. Papirus, 2000, 3ª edição, p.11-26.
- BRASIL. Constituição (1998). Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7798030/Constituicao-Brasileira-de-1988>>. Acesso em: 10 de jul. 2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) Censos Demográficos. Brasília: IBGE.
- BIANCHINI, Solange e CARLOS, João. *Fracasso escolar numa perspectiva histórica*. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em 13 de agosto de 2012.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Antônio Joaquim Severino, 2008.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.
- BERNADETTE, Gatti. *Grupo de Medidas e Avaliações Educacionais*. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em 13 de outubro de 2012.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília, abril de 2006. Disponível em: <<unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2012.
- CURY, Roberto Carlos Jamil. *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*. Educação em Revista Belo Horizonte, n. 48. p. 205-222 .Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.
- DUBET, François. (2004). *O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades*. São Paulo: Cortez. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em 13 de outubro de 2012.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCOLAR. Censo. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 de outubro de 2012.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; FERNANDES, C. *Aprendendo sobre a escola eficaz: evidências do Saeb 1999*. Brasília: Inep/ MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.dmi.ubi.pt/~meferrao/ INEP.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

FRANCO, C. et. al. *O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001*. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 28. jul/dez. 2012.

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

GUIMARÃES, A. S. A., (1999). *Raça e os estudos de relações raciais no Brasil*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n° 54, p. 147-156, jul.

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

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Unesco, 2002.

HARTES. Armélia Cristina, A. Abreu. *O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: Mito ou realidade?* Universidade de São Paulo. 2010.

KOCH, Zenir Maria; HANFF; Beatriz B. C.; LEMOS; Grayce. *A Reprovação Escolar: Um desafio para as políticas educacionais –Sc*. Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressos.../469.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos.../469.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

ANALFABETISMO, Mapa, 2010. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultado.asp>>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

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

MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando racismo na escola*. 2ª edição revisada. Ministério da Educação. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4547.pdf>>. Acesso em 2 de outubro de 2012.

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

\_\_\_\_\_ (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2011.

RODRIGUES, Alberto Tossi. *Sociologia da Educação*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSEMBERG, Fulvia. *Raça e desigualdade educacional no Brasil*. p.73- 91. In: AQUINO, Julio G.(coord.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SOARES, Sergei & SÁTYRO, Natália. *O Impacto da Infra-Estrutura Escolar na Taxa de Distorção Idade-Série das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental - 1998 a 2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1338.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1338.pdf)>. Acesso em 10 janeiro de 2013.

TERESA, Seabra. *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 59, 2009, pp. 75-106. Disponível

em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>>. Acesso em 29 de janeiro de 2013.

PINTO, Marília Carvalho de. *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em 22 de dezembro de 2012.

PINTO, Marília Carvalho de. *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*. Educação e Sociedade. v.22.N.77. Campinas. Dez.2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>>. Acesso em 22 de dezembro de 2012.

POPKEWITZ, Tom e LINDBLAD, Sverker. *Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais*. Educ. Soc. [online]. 2001, vol. 22, no. 75, pp. 111-148. ISSN 0101-7330.

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

VALLE, Ione Ribeiro (2008). *O lugar dos saberes escolares na Sociologia brasileira da educação*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, p.94-108, Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/valle.pdf>. Acesso em 20/08/2012.

JESUS, Maria Gomes de. *Distorção idade série no ensino fundamental menor*. 2011. Disponível em: <[http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24782:distorcao-idade-serio-no-ensino-fundamental-menor&catid=260:266&Itemid=21](http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24782:distorcao-idade-serio-no-ensino-fundamental-menor&catid=260:266&Itemid=21)>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. *Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação*. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/.../1305...](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/.../1305...)>. Acesso em: 21 de abril de 2012.

## **ANEXO**

## ANEXO 1

  		<b>CADERNO</b> <span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 50px; height: 20px; vertical-align: middle;"></span>	
<b>SAEB E PROVA BRASIL – 2007</b>		<b>PARA USO DO APLICADOR</b> <input type="checkbox"/> 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	
<b>ESCREVA O SEU NOME COMPLETO</b>		<b>5180213853</b> <b>CÓDIGO DA TURMA.</b>	
<b>Folha de Respostas</b>			
<b>8.ª Série (9.º Ano) do Ensino Fundamental</b>			
<b>BLOCO 1</b>		<b>BLOCO 2</b>	
1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	14	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	15	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	16	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	17	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
5	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	18	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
6	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	19	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
7	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	20	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
8	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	21	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
9	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	22	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
10	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	23	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
11	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	24	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
12	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	25	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
13	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	26	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
<b>BLOCO 3</b>		<b>BLOCO 4</b>	
1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	14	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	15	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	16	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	17	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
5	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	18	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
6	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	19	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
7	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	20	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
8	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	21	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
9	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	22	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
10	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	23	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
11	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	24	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
12	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	25	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
13	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	26	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
<b>QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)</b>			
<b>1. Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino. <input type="checkbox"/> Feminino.		<b>8. Na sua casa tem geladeira?</b> <input type="checkbox"/> Sim, uma <input type="checkbox"/> Duas ou mais <input type="checkbox"/> Não tem	
<b>2. Como você se considera?</b> <input type="checkbox"/> Brasileira. <input type="checkbox"/> Preta(a). <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Paulista. <input type="checkbox"/> Amarela(a).		<b>9. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?</b> <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Não sei.	
<b>3. Qual é o mês do seu aniversário?</b> <input type="checkbox"/> Janeiro. <input type="checkbox"/> Maio. <input type="checkbox"/> Setembro. <input type="checkbox"/> Fevereiro. <input type="checkbox"/> Junho. <input type="checkbox"/> Outubro. <input type="checkbox"/> Março. <input type="checkbox"/> Julho. <input type="checkbox"/> Novembro. <input type="checkbox"/> Abril. <input type="checkbox"/> Agosto. <input type="checkbox"/> Dezembro.		<b>10. Na sua casa tem uma máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho)</b> <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.	
<b>4. Em que ano você nasceu?</b> <input type="checkbox"/> 1994 ou depois. <input type="checkbox"/> 1991. <input type="checkbox"/> 1988 <input type="checkbox"/> 1993 <input type="checkbox"/> 1990 <input type="checkbox"/> 1987 ou antes <input type="checkbox"/> 1992. <input type="checkbox"/> 1989.		<b>11. Na sua casa tem aspirador de pó?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>5. Na sua casa tem televisão em cores?</b> <input type="checkbox"/> Sim, uma. <input type="checkbox"/> Sim, duas. <input type="checkbox"/> Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> Não tem.		<b>12. Na sua casa tem carro?</b> <input type="checkbox"/> Sim, um. <input type="checkbox"/> Sim, dois. <input type="checkbox"/> Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> Não.	
<b>6. Na sua casa tem rádio?</b> <input type="checkbox"/> Sim, um <input type="checkbox"/> Sim, dois <input type="checkbox"/> Sim, três ou mais. <input type="checkbox"/> Não tem		<b>13. Na sua casa tem um computador?</b> <input type="checkbox"/> Sim, com internet. <input type="checkbox"/> Sim, sem internet <input type="checkbox"/> Não.	
<b>7. Na sua casa tem videocassete ou DVD?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.		<b>14. Na sua casa tem banheira?</b> <input type="checkbox"/> Sim, um <input type="checkbox"/> Sim, três <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, dois <input type="checkbox"/> Sim, mais de três.	
		<b>15. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?</b> <input type="checkbox"/> Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana. <input type="checkbox"/> Sim, uma, todos os dias (mês) <input type="checkbox"/> Sim, duas ou mais, todos os dias (mês). <input type="checkbox"/> Não	

16. Na sua casa tem quartos para dormir?  
 A) Sim, um.  B) Sim, três.  C) Não.  D) Sim, quatro ou mais.

17. Quantas pessoas moram com você?  
 A) Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa.  E) Não sei.  
 B) Moro com mais 2 pessoas.  C) Moro com mais 3 pessoas.  
 D) Moro com mais 4 ou 5 pessoas.  F) Moro com mais de 6 pessoas.

18. Você mora com sua mãe?  
 A) Sim.  G) Não.  H) Não. Moro com outra mulher responsável por mim.

19. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?  
 A) Nunca estudou ou não completou a 4.ª série (amigo penúltimo).  I) Não sei.  
 B) Completou a 4.ª série, mas não completou a 5.ª série (amigo penúltimo).  C) Completou a 8.ª série, mas não completou o Ensino Médio (amigo 2.º grau).  D) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  E) Completou a Faculdade.

20. Seu pai ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?  
 A) Sim.  B) Não.

21. Você vê seu pai ou a mulher responsável por você lendo?  
 A) Sim.  B) Não.

22. Você mora com seu pai?  
 A) Sim.  C) Não. Moro com outro homem responsável por mim.  D) Não.

23. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?  
 A) Nunca estudou ou não completou a 4.ª série (amigo penúltimo).  E) Não sei.  
 B) Completou a 4.ª série, mas não completou a 5.ª série (amigo penúltimo).  C) Completou a 8.ª série, mas não completou o Ensino Médio (amigo 2.º grau).  D) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  F) Completou a Faculdade.

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.

26. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?  
 A) Sempre ou quase sempre.  C) Nunca ou quase nunca.  D) 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 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.

32. Além dos livros escolares, quantos livros têm em sua casa?  
 A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).  C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).  D) Nenhum.

33. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?  
 A) 1 hora ou menos.  B) 2 horas.  C) 3 horas.  D) 4 horas ou mais.  E) Não assiste TV.

34. Em dia de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos em casa?  
 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.

36. Quando você começou a estudar?  
 A) No material (primário de infância).  C) Na primeira série.  D) Depois da primeira série.  B) Na pré-escola.

37. Desde a quinta série, em que tipo de escola você estudou?  
 A) Somente em escola pública.  C) Somente em escola particular.  D) Em escola pública e em escola particular.

38. Você já foi reprovado?  
 A) Não.  B) Sim, uma vez.  C) Sim, duas vezes ou mais.

39. Você já faltou na 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.

40. Você gosta de estudar língua portuguesa?  
 A) Sim.  B) Não.

41. 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 professor não passa dever de casa.

42. O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa?  
 A) Sempre ou quase sempre.  C) Nunca ou quase nunca.  B) De vez em quando.

43. Você gosta de estudar matemática?  
 A) Sim.  B) Não. 8973301045

44. 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 professor não passa dever de casa.

45. O professor corrige o dever de casa de matemática?  
 A) Sempre ou quase sempre.  C) Nunca ou quase nunca.  B) De vez em quando.

46. Seus professores elogiam ou dão parabéns quando você tira boas notas?  
 A) Sempre ou quase sempre.  C) Nunca ou quase nunca.  B) De vez em quando.

47. Quando você terminar a 8.ª série (9.º ano), você pretende:  
 A) Somente continuar estudando.  C) Ambos os itens.  B) Somente trabalhar.  D) Continuar estudando e trabalhar.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

## ANEXO 2

<b>Municípios de Santa Catarina</b>	<b>Total de estudantes em situação de fracasso escolar</b>	<b>Ideb 2007 por município</b>	<b>População por município</b>
ABDON BATISTA	3	3.7	2.653
ABELARDO LUZ	10	4.5	17.100
AGROLANDIA	11	4.2	9.323
AGRÔNÔMICA	9	4.5	4.904
AGUA DOCE	9	3.9	6.961
AGUAS DE CHAPECO	10	3.4	6.110
AGUAS FRIAS	10	4.6	2.424
AGUAS MORNAS	14	3.9	5.548
ALFREDO WAGNER	12	4.3	9.410
ALTO BELA VISTA	6	5.1	2.005
ANCHIETA	8	4.5	6.380
ANGELINA	8	4.5	5.250
ANITA GARIBALDI	25	3.8	8.623
ANITAPOLIS	15	3.4	3.214
ANTONIO CARLOS	13	5.2	7.458
APIUNA	15	3.8	9.600
ARABUTA	7	4.8	4.193
ARAQUARI	67	3.3	24.810
ARARANGUA	63	4.0	61.310
ARMAZEM	11	4.2	7.753
ARROIO TRINTA	5	4.5;	3.502

ARVOREDO	7	4.8;	2.260
ASCURRA	17	4.0;	7.412
ATALANTA	1	4.7;	3.300
AURORA	5	5.0;	5.549
BALNEARIO ARROIO DO SILVA	11	4.2;	9.586
BALNEARIO BARRA DO SUL	8	3.4;	8.430
BALNEARIO CAMBORIU	126	3.9;	108.089
BALNEARIO GAIVOTA	10	3.9;	8.234
BANDEIRANTE	2	3.9;	2.906
BARRA BONITA	36	4.1	1.878
BARRA VELHA	10	3.9	22.386
BELMONTE	4	3.6	6.004
BELMONTE	18	4.3	2.635
BENETIDO NOVO	128	3.6	10.336
BIGUAÇÚ	383	4.2	58.206
Blumenal	4	4.0	309.011
BOM JARDIM DA SERRA	18	3.8	3.290
BOM JESUS	6	3.8	14.293
BOM JARDIM DA SERRA	5	4.3	4.395
BOM RETIRO	11	3.8	2.526
BOMBINHAS	18	4.2	2.132
BOTUVERA	6	4.1	8.942
BRACO DO NORTE	28	4.0	29.018
BRUNOPOLIS	8		2.850
BRACO DO TROMBUDO	9	4.4	3.457

BRUSQUE	152	4.4	2.850
CACADOR	185	3.8	70.762
CAIBI	8	4.3	6.212
CALMON	5	3.6	3.387
CAMBORIU	113	3.4	62.361
CAMPO ALEGRE	31	3.9	11.748
CAMPO BELO DO SUL	27	3.5	7.483
CAMPO ERE	12	4.0	9.370
CAMPOS NOVOS	55	4.4	32.834
CANELINHA	8	4.0	10.603
CANOINHAS	75	4.4	52.765
CAPINZAL	26	4.9	20.769
CAPIVARI DE BAIXO	52	3.5	21.764
CATANDUVAS	17	4.4	9.555
CAXAMBU DO SUL	7	3.5	4.411
CELSO RAMOS	7	4.5	2.771
CERRO NEGRO	8	3.0	3.581
CHAPADA DO LAGEADO	5	4.3	2.762
CHAPECO	302	4.0	183.530
COCAL DO SUL	31	4.5	15.159
CONCORDIA	58	4.6	68.621
CORDILHEIRA ALTA	6	4.2	3.767
CORONEL FREITAS	13	4.3	10.213
CORONEL MARTINS	8	4.5	2.458
CORREIA PINTO	27	3.2	13.852
CORUPA	11	4.8	14.785
CRICIUMA	228	3.9	192.308

CUNHA PORA	19	4.4	10.613
CURITIBANOS	75	3.8	37.784
DESCANSO	13	4.0	8.634
DIONISIO CERQUEIRA	27	4.0	14.811
DONA EMMA	4	4.0	3.721
DOUTOR PEDRINHO	5	3.7	3.604
ENTRE RIOS	3	3.6	3.018
ERMO	3	4.8	2.050
ERVAL VELHO	9	4.8	4.352
FAXINAL DOS GUEDES	13	4.3	10.661
FLOR DO SERTAO	9	4.5	1.588
FLORIANOPOLIS	676	3.9	421.240
FORMOSA DO SUL	5	4.3	2.601
FORQUILHINHA	26	3.9	22.548
FRAIBURGO	66	4.1	34.553
FREI ROGERIO	7	3.8	2.474
GALVAO	6	3.8	3.472
GAROPABA	29	4.0	18.138
GARUVA	58	4.5	14.761
GASPAR	84	4.3	57.981
GOVERNADOR CELSO RAMOS	19	3.6	12.999
GRAO PARA	12	4.3	6.223
GRAVATAL	12	4.7	10.635
GUABIRUBA	20	4.2	18.430
GUARACIABA	16	4.6	10.498
GUARAMIRIM	44	4.1	35.172
GUARUJA DO SUL	16	4.3	4.908
GUATAMBU	4	3.7	4.079
HERVAL D'OESTE	39	4.2	21.239

IBIAM	3	4.8	1.945
IBICARE	9	5.0	3.373
IBIRAMA	37	4.2	17.330
ICARA	81	4.2	58.833
ILHOTA	10	4.1	12.355
IMARUI	17	3.7	11.672
IMBITUBA	72	4.0	40.170
IMBUIA	13	4.2	5.707
INDAIAL	77	4.2	54.854
Imore	20	5.0	2.739
IPIRA	8	5.0	4.752
IPORA DO OESTE	9	5.0	8.409
IPUACU	1	4.7	6.798
IPUMIRIM	15	4.2	7.220
IRACEMINHA	6	4.5	4.253
IRANI	19	4.6	9.531
IRATI	2	4.0	2.096
IRINEOPOLIS	18	4.1	20.301
ITA	4	5.1	6.426
ITAIOPOLIS	23	4.4	20.301
ITAJAI	141	4.0	183.373
ITAPEMA	74	4.2	45.797
ITAPIRANGA	17	5.2	15.409
ITAPOA	34	4.2	14.763
ITUPORANGA	47	4.3	22.250
JABORA	7	4.5	4.041
JACINTO MACHADO	16	4.3	10.609
JAGUARUNA	25	3.9	17.290
JARAGUA DO SUL	137	4.7	143.123
JARDINOPOLIS	11	4.7	1.766
JOACABA	27	4.1	27.020

JOINVILLE	706	4.4	515.288
JOSE BOITEUX	5	3.6	4.721
JUPIA	7	3.5	2.148
LACERDOPOLIS	4	5.4	2.199
LAGES	312	3.7	156.727
LAGUNA	61	3.9	51.562
LAJEADO GRANDE	5	3.1	1.490
LAURENTINO	5	4.4	6.004
LAURO MULLER	40	3.5	14.367
LEBON REGIS	14	3.9	11.838
LEOBERTO LEAL	9	4.6	3.365
LINDOIA DO SUL	18	4.3	4.642
LONTRAS	12	3.8	10.244
LUIZ ALVES	12	4.2	10.438
LUZERNA	13	4.9	5.600
MACIEIRA	3	3.9	1.826
MAFRA	101	4.4	52.912
MAJOR GERCINO	2	4.0	3.279
MAJOR VIEIRA	8	4.3	7.479
MARACAJA	6	4.2	6.404
MARAVILHA	36	4.4	22.101
MAREMA	4	4.2	2.203
MASSARANDUBA	9	4.4	14.674
MATOS COSTA	11	2.9	2.839
MELEIRO	7	4.2	7.000
MIRIM DOCE	3	3.9	2.513
MODELO	7	4.3	4.045
MONDAI	12	3.8	10.231
MONTE CARLO	29	3.4	9.312
MONTE CASTELO	28	3.9	8.346
MORRO DA	41	3.8	16.126

FUMACA			
MORRO GRANDE	7	3.5	2.890
NAVEGANTES	76	3.8	60.556
NOVA ERECHIM	9	4.7	4.275
NOVA ITABERABA	7	3.8	4.267
NOVA TRENTO	6	4.3	12.190
NOVA VENEZA	36	4.1	13.309
NOVO HORIZONTE	4	3.9	2.750
ORLEANS	29	4.4	21.393
OTACILIO COSTA	31	3.9	16.337
OURO	9	4.5	7.372
OURO VERDE	6	4.3	2.271
PAIAL	9	*	1.763
Paninel- Sc	*	*	2.353
PALHOCA	277	3.3	137.334
PALMA SOLA	15	3.5	7.765
PALMEIRA	2	3.3	2.373
PALMITOS	24	4.1	16.020
PAPANDUVA	36	4.1	17.928
PARAISO	18	4.4	4.080
PASSO DE TORRES	12	3.5	6.627
PASSOS MAIA	13	3.8	4.425
PAULO LOPES	14	3.4	6.692
PEDRAS GRANDES	4	4.2	4.107
PENHA	36	3.9	25.141
PERITIBA	5	4.8	2.988
PETROLANDIA	4	4.3	6.131
PICARRAS	24	3.9	17.078
PINHALZINHO	43	4.4	16.332

PINHEIRO PRETO	3	4.3	3..147
PIRATUBA	13	4.8	4.786
PLANALTO ALEGRE	11	4.4	2.654
POMERODE	48	4.6	27.759
PONTE ALTA	13	3.7	4.894
PONTE ALTA DO NORTE	6	3.6	3.303
PONTE SERRADA	16	3.9	11.031
PORTO BELO	18	3.6	16.083
PORTO UNIAO	52	4.2	33.493
POUSO REDONDO	16	3.7	14.810
PRAIA GRANDE	14	5.0	7.267
PRESIDENTE CASTELLO BRANCO	3	5.0	1.725
PRESIDENTE GETULIO	24	3.9	14.887
PRESIDENTE NEREU	9	3.5	2.284
PRINCESA	3	4.2	2.758
QUILOMBO	18	4.5	10.248
RANCHO QUEIMADO	11	4.0	2.748
RIO DAS ANTAS	29	3.6	6.143
RIO DO CAMPO	5	3.6	6.192
RIO DO OESTE	6	5.0	7.090
RIO DO SUL	76	4.7	61.198
RIO DOS CEDROS	10	4.5	10.284
RIO FORTUNA	4	4.5	4.446
RIO NEGRINHO	125	4.3	39.846
RIO RUFINO	5	3.6	2.436
RIQUEZA	4	3.4	4.838
RODEIO	32	3.4	10.922

ROMELANDIA	17	4.1	5.551
SALETE	8	4.0	7.370
SALTINHO	2	3.9	3.961
SALTO VELOSO	11	4.1	4.301
SANGAO	17	3.7	10.400
SANTA CECILIA	29	4.2	15.757
SANTA HELENA	2	4.9	2.382
SANTA ROSA DE LIMA	5	4.7	2.065
SANTA ROSA DO SUL	13	4.3	8.054
SANTA TEREZINHA	10	4.2	8.767
SANTA TEREZINHA DO PROGRESSO	8	4.1	2.896
SANTIAGO DO SUL	4	4.3	1.465
SANTO AMARO DA IMPERATRIZ	35	4.2	19.823
SAO BENTO DO SUL	126	4.6	1.465
SAO BERNARDINO	20	4.0	2.677
SAO BONIFACIO	6	5.2	3.008
SAO CARLOS	13	4.0	10.291
SAO CRISTOVAO DO SUL	15	4.6	5.012
SAO DOMINGOS	13	4.0	9.491
SAO FRANCISCO DO SUL	86	3.3	42.520
SAO JOAO BATISTA	41	4.3	6.036
SAO JOAO DO ITAPERIU	11	4.1	26.260
SAO JOAO DO	25	4.7	3.435

OESTE			
SAO JOAO DO SUL	21	4.2	7.002
SAO JOAQUIM	32	3.7	24.812
SAO JOSE	491	3.9	209.804
SAO JOSE DO CEDRO	33	4.7	13.684
SAO JOSE DO CERRITO	11	3.6	9.273
SAO LOURENCO DO OESTE	36	4.4	21.792
SAO LUDGERO	34	3.2	10.993
SAO MARTINHO	10	4.5	3.209
SAO MIGUEL DA BOA VISTA	5	4.1	1.904
SAO MIGUEL DO OESTE	60	4.4	36.306
SAO PEDRO DE ALCANTARA	2	4.8	4.704
SAUDADES	15	4.3	9.016
SCHROEDER	19	4.4	15.316
SEARA	21	4.4	16.936
SERRA ALTA	3	4.5	3.285
SIDEROPOLIS	18	3.6	12.998
SOMBRIO	38	4.3	26.613
SUL BRASIL	4	4.1	2.766
TAIO	31	4.1	17.260
TANGARA	20	4.3	8.674
TIGRINHOS	3	4.7	1.757
TIJUCAS	37	3.7	30.960
TIMBE DO SUL	10	3.7	5.308
TIMBO	60	4.7	36.774
TIMBO GRANDE	4	4.3	7.167
TRES BARRAS	23	3.7	18.129
TREVISO	5	3.4	3.527

TREZE DE MAIO	17	4.3	6.876
TREZE TILIAS	13	4.5	6.341
TROMBUDO CENTRAL	6	3.8	6.553
TUBARAO	123	4.2	97.235
TUNAPOLIS	9	4.8	4.633
TURVO	19	4.4	11.854
UNIAO DO OESTE	8	4.1	2.910
URUBICI	28	3.7	10.699
URUPEMA	7	2.9	2.482
URUSSANGA	31	4.4	20.223
VARGEAO	4	4.2	3.532
VARGEM	13	3.2	2.808
VARGEM BONITA	7	4.3	4.793
VIDAL RAMOS	4	4.4	6.290
VIDEIRA	71	4.5	47.188
VITOR MEIRELES	9	3.8	5.207
WITMARSUM	8	4.3	3.600
XANXERE	66	4.2	44.128
XAVANTINA	5	4.3	4.142
XAXIM	41	4.1	25.713
ZORTEA	14	4.3	2.991

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
– Elaborado pelo autor

## ANEXO 3

Em que ano você nasceu?		sexo				
		Feminino	Total	masculino	Total	Total %
1992	branco(a)	45,30%	669	54,70%	808	100,00%
	pardo(a)	41,00%	272	59,00%	391	100,00%
	preto(a)	40,00%	66	60,00%	99	100,00%
1991	branco(a)	42,10%	1277	57,90%	1756	100,00%
	pardo(a)	42,30%	546	57,70%	745	100,00%
	preto(a)	37,20%	155	62,80%	262	100,00%
1990	branco(a)	39,70%	356	60,30%	540	100,00%
	pardo(a)	35,40%	130	64,60%	237	100,00%
	preto(a)	33,80%	53	66,20%	104	100,00%
1989	branco(a)	43,40%	95	56,60%	124	100,00%
	pardo(a)	40,80%	29	59,20%	42	100,00%
	preto(a)	36,70%	18	63,30%	31	100,00%
1988	branco(a)	54,30%	25	45,70%	21	100,00%
	pardo(a)	40,00%	10	60,00%	15	100,00%
	preto(a)	55,60%	5	44,40%	4	100,00%
1987 ou antes	branco(a)	62,00%	44	38,00%	27	100,00%
	pardo(a)	65,40%	17	34,60%	9	100,00%
	preto(a)	66,70%	8	33,30%	4	100,00%

Fonte: Questionário – Aluno- Prova Brasil- 2007- Elaborado pelo autor

## ANEXO 4

	Quem já foi ou não reprovado				
		Feminino	Total %	Masculino	Total %
Não	Branco(a)	200	54,20%	169	45,80%
	Pardo(a)	105	55,00%	86	45,00%
	Preto(a)	30	52,60%	27	47,40%
Sim, uma vez	Branco(a)	1247	46,70%	1422	53,30%
	Pardo(a)	534	46,10%	625	53,90%
	Preto(a)	202	40,10%	135	59,90%
Sim, duas vezes	Branco(a)	905	37,20%	1527	62,80%
	Pardo(a)	325	33,30%	652	66,70%
	Preto(a)	126	33,90%	246	66,10%

Fonte: Questionário – Aluno- Prova Brasil- 2007- Elaborado pelo autor

## ANEXO 5

Você já abandonou a escola e ficou o resto do ano fora dela?					
		Feminino	Total %	Masculino	Total %
Não	Branco(a)	2084	87,90%	2818	90,40%
	Pardo(a)	827	85,40%	1210	88,80%
	Preto(a)	252	84,80%	421	89,20%
Sim, uma vez	Branco(a)	235	9,90%	239	7,70%
	Pardo(a)	119	12,30%	119	8,70%
	Preto(a)	35	11,80%	33	7,00%
Sim, duas vezes ou mais	Branco(a)	52	2,20%	60	1,90%
	Pardo(a)	22	2,30%	33	2,40%
	Preto(a)	10	3,40%	18	3,80%

Fonte: Questionário – Aluno- Prova Brasil- 2007- Elaborado pelo autor

## ANEXO 6

População residente em Santa Catarina segundo raça/cor	Total	%
Branco(a)	5.246.868	83,97%
Pardo(a)	183.857	2,94%
Preto(a)	775. 558	12,41%

Fonte: Questionário – Aluno- Prova Brasil- 2007- Elaborado pelo autor