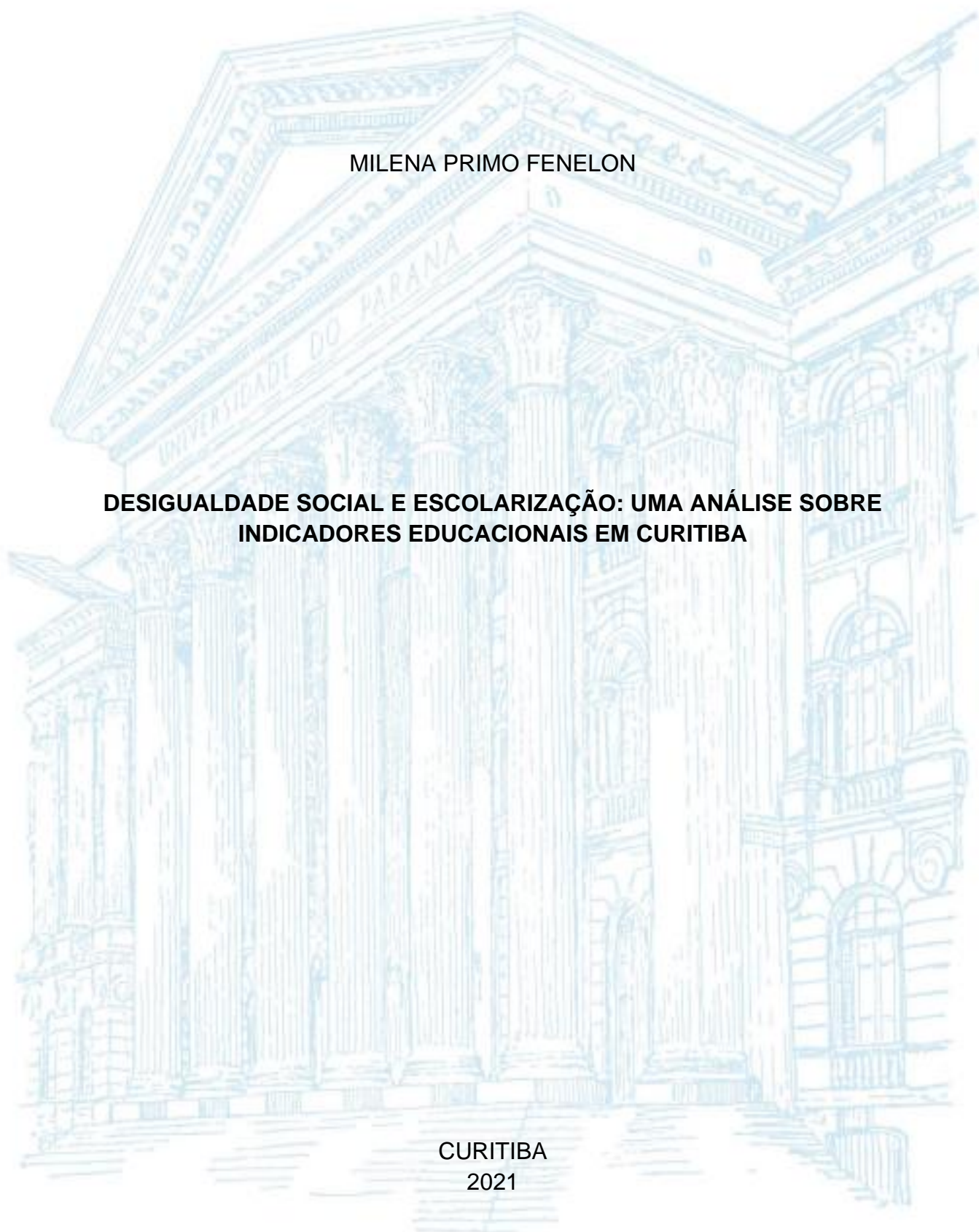


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MILENA PRIMO FENELON

**DESIGUALDADE SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE
INDICADORES EDUCACIONAIS EM CURITIBA**

CURITIBA
2021



MILENA PRIMO FENELON

**DESIGUALDADE SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE
INDICADORES EDUCACIONAIS EM CURITIBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, no curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2021

*Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam por uma sociedade mais justa e
mais humana por meio da educação.*

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória acadêmica me formou tanto pelo lado profissional quanto pelo lado pessoal, e eu sinto um orgulho tremendo de quem eu me tornei e de tudo o que passei até chegar aqui. Assim, concluir esse trabalho não representa somente concluir uma pesquisa que exigiu muita dedicação e estudo, mas a vitória do ensino superior - infelizmente privilégio de poucos.

Dessa forma, preciso estender meus agradecimentos a todos que fizeram parte desse sonho tão importante para mim. Eu consegui vencer a graduação, mas não teria conseguido se não fosse pela força e apoio de algumas pessoas. Por essa razão, me sinto na obrigação de agradecer.

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida, por toda a força, sustento e espiritualidade, e por nunca me abandonar.

Aos meus pais, Daniel e Zenir, que tanto lutaram para que eu ingressasse no ensino superior e não mediram esforços para que minha trajetória dentro da UFPR se tornasse algo viável.

A meus irmãos, Matheus e Priscila, meus grandes parceiros. Agradeço por todo incentivo, carinho e confiança.

Aos meus melhores amigos, Luan e Mellanie, que tanto me ouviram, me deram apoio e estiveram ao meu lado do início ao fim. Vocês são meus companheiros e, mesmo longe, se fazem presentes em cada conversa e em cada áudio compartilhado. Vocês têm grande parte do meu coração, obrigada.

A universidade pública, gratuita e de qualidade. Que honra! A Universidade Federal do Paraná mudou a minha vida e foi minha segunda casa por cinco anos. Posso dizer que existiu uma Milena antes de ingressar na UFPR, a que sonhava com o ensino superior e não imaginava que essa caminhada seria tão longa e ao mesmo tempo tão rápida, e outra que está concluindo a graduação com o coração agradecido e muito feliz por chegar até aqui. Muitas foram as oportunidades e possibilidades que eu tive dentro dela, as quais levarei por toda a minha vida. Sempre terei orgulho em dizer que minha formação se deu na UFPR.

Agradeço as políticas públicas que me permitiram entrar e concluir o curso de graduação, e os movimentos sociais que me ensinaram a lutar pela igualdade e pelo meu lugar na universidade e no mundo. Muitas foram as manifestações que eu tive a oportunidade de participar durante minha trajetória acadêmica, e em cada uma,

pude sentir uma fagulha de esperança reacender em mim. A pedagogia me ensinou que é na luta que nós vivemos, e é resistindo que mostramos nossa força. Que assim seja, sempre.

Aos professores que fizeram parte da minha graduação, agradeço o compromisso com o ensino e com a autonomia universitária.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, o qual tive a honra de cursar disciplinas desde o primeiro ano da graduação, se tornando grande inspiração em minha trajetória e formação acadêmica. Agradeço por todo suporte, paciência e confiança de sempre, e por me motivar a seguir na pesquisa educacional.

À professora Ana Lorena Bruel, que muito me ensinou sobre a estatística educacional e aceitou fazer parte da banca deste trabalho. Agradeço pelo empenho e pelo trabalho dedicado com a educação.

Às minhas eternas companheiras da universidade, Joice e Pamela, que tornaram os cinco anos da pedagogia mais leves ao dividirmos segredos, vivências, risos, muito lanche e muito amor. Tenho certeza de que eu jamais conseguiria encerrar esse ciclo com tamanha alegria se eu não tivesse vocês ao meu lado todos os dias. Vocês são incríveis e agradeço a amizade que construímos dentro e fora do ambiente universitário.

Por fim, agradeço a todos que estiveram presente nestes cinco anos, me incentivando, apoiando, e acima de tudo, acreditando em mim.

O sentimento de gratidão que eu tenho em meu coração transborda, e espero que chegue a todos que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Muito obrigada!

“Se caí é porque estava caminhando.
E caminhar vale a pena, mesmo que caias.”
(Eduardo Galeano)

RESUMO

O presente trabalho apresenta o panorama educacional no município de Curitiba frente à desigualdade no ano de 2019, identificando fatores econômicos e sociais que influenciam uma trajetória educacional. Desta forma, buscou-se trabalhar com o seguinte problema de pesquisa: de que forma a desigualdade social afeta os índices de permanência e exclusão, insucesso e conclusão escolar nas escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental em Curitiba? Para a análise, buscou-se trabalhar o município de Curitiba dividido entre regionais, facilitando a identificação das escolas do município e seus respectivos níveis socioeconômicos. Assim, a referida pesquisa parte de pressupostos teóricos e textos legais para compreender os desdobramentos da desigualdade social na escolarização, bem como identificar, em análise posterior, os desníveis na educação em Curitiba, quais são as regionais mais vulneráveis socialmente e suas implicações nos indicadores educacionais já supracitados. A metodologia empregada nesta pesquisa foi a coleta de dados quantitativos encontrados em bases de dados como o INEP, IBGE e IPPUC, fundamentais na identificação dos níveis socioeconômicos e indicadores educacionais. Os resultados desta pesquisa reforçam o panorama desigual presente no município, além de ser possível afirmar que há uma relação entre a distribuição geográfica e sua influência no nível socioeconômico da população.

Palavras-chave: Desigualdade social. Escolarização. Indicadores educacionais Ensino Fundamental. Curitiba.

ABSTRACT

This paper presents the Curitiba's educational panorama, facing inequalities in the year 2019, identifying economic and social factors that influence an educational trajectory. Thus, the work sought the following research problem: how does social inequality affect permanence and exclusion, repetition, and school conclusion rates in schools that offer the final years of Elementary School in Curitiba? For this analysis, we considered the different regions of Curitiba, facilitating the schools' identification and their respective socioeconomic levels. Therefore, this research is based on theoretical assumptions and legal texts to understand the social inequality consequences on schooling, as well as to identify the education unevenness in Curitiba, looking for the most socially vulnerable regions and their implications for the educational indicators already mentioned. The methodology used in this research was the collection of quantitative data found in databases such as INEP, IBGE, and IPPUC, which are fundamental to identify socioeconomic levels and educational indicators. The results of this research reinforce the unequal panorama present in the city, besides being possible to affirm that there is a relationship between geographic distribution and its influence on the socioeconomic level of the population.

Key words: Social inequality. Schooling. Educational indicators. Elementary school. Curitiba.

RESÚMEN

El presente trabajo presenta el panorama educativo de la ciudad de Curitiba frente a la desigualdad en el año 2019, identificando los factores económicos y sociales que inciden en una trayectoria educativa. De esta manera, se buscó trabajar con el siguiente problema de investigación: ¿Cómo la desigualdad social afecta las tasas de permanencia y exclusión, reprobación y conclusión escolar en las escuelas que ofrecen los últimos años de la Educación Primaria en Curitiba? Para este análisis, se utilizó la división regional de la ciudad Curitiba, facilitando la identificación de las escuelas en la ciudad y sus niveles socioeconómicos respectivos. Así, la investigación parte de supuestos teóricos y textos legales para comprender las consecuencias de la desigualdad social en la escolarización, así como para identificar, en un análisis posterior, las desigualdades en la educación en Curitiba, mirando cuáles son las regiones socialmente más vulnerables y los rasgos en los indicadores educativos ya mencionados. La metodología empleada en esta investigación fue la recolección de datos cuantitativos encontrados en bases de datos como INEP, IBGE e IPPUC, imprescindibles en la identificación de niveles socioeconómicos, e indicadores educativos. Los resultados de esta investigación refuerzan el escenario desigual presente en la ciudad, además de ser posible afirmar que existe una relación entre la distribución geográfica de las escuelas y su influencia en el nivel socioeconómico de la población.

Palabras clave: Desigualdad social. Enseñanza. Indicadores educativos. Escuela Primária. Curitiba.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES, DE ACORDO COM OS RESULTADOS DO SAEB 2019.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS EM CURITIBA COM TAXA DE ABANDONO DE ATÉ 4,9% DE ACORDO COM SUA REGIONAL E O NÍVEL NA TABELA INSE, 2019.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES NOS NÍVEIS DA ESCALA INSE NO BRASIL, EM 2019.

TABELA 2 - CLASSIFICAÇÃO DAS REGIONAIS DE ACORDO COM SEU DESEMPENHO NO MUNICÍPIO E PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS PARTICULARES VULNERÁVEIS À POBREZA.

TABELA 3 - ÍNDICE DE GINI DA DISTRIBUIÇÃO DO RENDIMENTO DOMICILIAR PER CAPITA, SEGUNDO O ÍNDICE NACIONAL, POR REGIÃO, UNIDADE DA FEDERAÇÃO E CAPITAL - 2019.

TABELA 4 - TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO A NÍVEL NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL NO ANO DE 2019.

TABELA 5 - QUANTIDADE DE ESCOLAS EM CURITIBA DIVIDIDAS PELOS PERCENTUAIS DE APROVAÇÃO, EM 2019.

TABELA 6 - QUANTIDADE DE ESCOLAS EM CURITIBA DIVIDIDAS PELOS PERCENTUAIS DE REPROVAÇÃO, EM 2019.

TABELA 7 - QUANTIDADE DE ESCOLAS EM CURITIBA DIVIDIDAS PELOS PERCENTUAIS DE ABANDONO, EM 2019.

TABELA 8 - TAXA DE EVASÃO REGISTRADA EM 2017/2018, SEPARADA PELAS UNIDADES GEOGRÁFICAS, DE ACORDO COM A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.

LISTA DE ABREVIATURAS

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CONAE – Conferência Nacional de Educação

E.F. – Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PR – Paraná

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. DESIGUALDADE, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO	18
1.1. Desigualdade social	18
1.2. Justiça social	20
1.3. Desigualdade e escolarização	24
2. PERMANÊNCIA, EXCLUSÃO, INSUCESSO E CONCLUSÃO ESCOLAR	29
2.1. Permanência e exclusão escolar	29
2.2. Insucesso e conclusão escolar	34
2.3. À guisa de informação	40
3. METODOLOGIA	41
3.1. Dados quantitativos	41
3.2. O Indicador de Nível Socioeconômico	43
3.3. Indicadores de permanência, exclusão, insucesso e conclusão escolar	45
4. ESCOLARIZAÇÃO EM CURITIBA DIANTE DA DESIGUALDADE SOCIAL	48
4.1. Caracterização das regionais de Curitiba	48
4.2. Análise do indicador socioeconômico das escolas públicas que ofertam os anos finais do ensino fundamental em Curitiba	54
4.3. Análise dos indicadores de permanência, exclusão, insucesso e conclusão escolar	58
CONCLUSÕES	72
REFERÊNCIAS	77
ANEXO 1 - ITENS DO QUESTIONÁRIO SAEB QUE COMPÕEM O INSE 2019.	86
APÊNDICE 1 - LISTA DAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE OFERTAM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA, DIVIDIDAS PELA REGIONAL, BAIRRO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, QUANTIDADE DE	

ALUNOS, MÉDIA INSE E O NÍVEL QUE SE ENCONTRA, A PARTIR DA PROVA SAEB - 2019.	86
APÊNDICE 2 - DIVISÃO DAS REGIONAIS, CLASSIFICADAS DE 1 A 10.	95
APÊNDICE 3 - ÍNDICES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NAS ESCOLAS QUE OFERTAM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CURITIBA, 2019.	97

INTRODUÇÃO

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, é um direito social fundamental assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tendo como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. De acordo com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), a Educação deve ter como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência em todas as etapas de ensino. No entanto, ainda que esse mesmo texto também esteja presente no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o acesso à Educação, bem como a permanência nela, é bastante desigual no Brasil. Essa desigualdade social tem efeitos negativos na Educação, e a distância que existe entre as populações em idade escolar pertencentes a diversos estratos socioeconômicos acaba resultando na desigualdade e exclusão dentro do sistema educacional, estratificando ainda mais as oportunidades escolares. Conforme Gentili,

Todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas que compõem a sociedade ou, em termos mais precisos, o mercado (GENTILI, 2009, p. 1070).

Ademais de o acesso à educação, mesmo que previsto em Lei, não abarcar toda a população, tampouco garante que aqueles que ingressam, permaneçam e concluam com qualidade a etapa em que se encontram. É possível notar que existem grandes divergências entre a população que possui mais condições e as que estão à margem da sociedade. Segundo Soares (2005 citado por VIEIRA, 2019)¹, “O nível socioeconômico do aluno é, sabidamente, o fator de maior impacto nos resultados escolares de alunos. Esse é um constrangimento real, extra-escolar, que pode ajudar ou dificultar o aprendizado do aluno (...)”. Sendo assim, as condições

¹ SOARES, J. F. Qualidade e equidade na Educação Básica brasileira: fatos e possibilidades. *In*: BROCK, C; SCHWARTZMAN, S. (org.). *Os desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 87-114.

socioeconômicas e culturais podem impactar o desenvolvimento da criança e do adolescente dentro do ambiente escolar, por vezes inviabilizando sua permanência e conclusão da etapa a qual se encontra.

Em 2014, o Governo Federal, juntamente ao Ministério da Educação (MEC), lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), composto por 20 metas relacionadas à Educação, tendo como prazo 10 anos para o cumprimento delas. Dentre as metas propostas, 11 dizem respeito às metas estruturantes, isto é, as que garantem o direito à educação básica com qualidade, como garantia do acesso, universalização do ensino e maior oferta de matrículas. A meta 2² traz a universalização do ensino para o Ensino Fundamental como forma de ampliar a oferta para atender toda a população na idade de 6 a 14 anos, garantindo também sua permanência até o final da etapa, além de indicar a conclusão desta etapa de, pelo menos, 95% dos estudantes na idade tida como apropriada.

De acordo com o Observatório do PNE (2016), com relação ao Ensino Fundamental, 2% de crianças e adolescentes ainda se encontram fora das escolas. Ainda que a porcentagem pareça pequena, em números absolutos ela representa uma quantidade significativa de crianças fora das escolas por diversas razões, mesmo tendo o direito à Educação assegurado. Já com relação ao segundo objetivo da meta, que diz respeito à garantia de conclusão do Ensino Fundamental até os 14 anos, esse percentual é ainda maior: 17,6% de estudantes não concluiu a etapa na idade esperada, tendo em vista o ano de 2020 (Observatório do PNE, 2016).

Outro documento também aponta um quadro problemático. O Relatório “Cenário da exclusão escolar no Brasil”, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no ano de 2017, observou que 220.884 crianças entre 11 e 14 anos estão fora das escolas, quando deveriam estar nos anos finais do Ensino Fundamental. Muitos são os fatores de exclusão que impedem essas crianças e adolescentes de permanecerem nas escolas para concluir o processo educacional com êxito, como barreiras econômicas, socioculturais, políticas, financeiras e técnicas, e outras relacionadas à oferta educacional. Todos esses aspectos, de

² Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

maneira individual ou conjunta, acabam por inviabilizar o acesso à educação, aumentando o distanciamento das crianças com relação às escolas (UNICEF, 2017).

De acordo com Vieira (2019), o Brasil registrou aumentos significativos no que diz respeito aos índices de desempenho do sistema de ensino. Isso ocorreu por conta das reformas educacionais iniciadas após a promulgação da Constituição de 1988, como, por exemplo, a ampliação do sistema nacional de ensino e a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação). Ainda, segundo Vieira (2019, p.772), “o nível socioeconômico dos alunos ainda é determinante no que diz respeito ao seu acesso às oportunidades educacionais”, e por essa razão, faz-se necessária a análise dos dados para identificar como tem se evidenciado a garantia de permanência e conclusão entre crianças e adolescentes dentro das escolas.

Considerando os estudos realizados acerca deste tema, e ao identificar a relação entre escolarização e desigualdade, o presente estudo visa analisar as consequências da desigualdade social no contexto educacional da cidade de Curitiba, identificando as dificuldades dos estudantes em permanecer e concluir a etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais. Além disso, pretende-se examinar como a exclusão e o insucesso escolar são apresentados por meio dos dados do município em questão, relacionados aos estudos sobre desigualdade social e escolarização.

Esta problemática mostra-se importante para a compreensão dos desdobramentos da educação nas escolas de Ensino Fundamental, uma vez que a educação contribui também para a formação social do estudante. De tal forma, ao identificar a relevância do tema para o âmbito educacional, o problema de pesquisa proposto é: de que forma a desigualdade social afeta os índices de permanência e exclusão, insucesso e conclusão escolar nas escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental em Curitiba?

O tema principal do trabalho justifica-se por buscar fazer uma discussão que consiga analisar os indicadores educacionais, econômicos e sociais da cidade diante das teorias sobre a desigualdade social. Tendo essa consideração, o objetivo principal da presente pesquisa é analisar de que forma a desigualdade social afeta

os índices de permanência, exclusão, insucesso e conclusão escolar, tendo em vista os anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas do município de Curitiba.

A escolha em utilizar a pesquisa quantitativa mostrou-se pertinente para o estudo pois permite analisar, de maneira estatística, os índices educacionais do município, identificando semelhanças e diferenças entre os espaços de tempo a serem observados, além de permitir a análise destes à luz dos teóricos selecionados para este estudo.

Para responder ao problema de pesquisa já supracitado, será necessário:

- a) revisar a literatura produzida sobre desigualdade social e escolarização;
- b) analisar o papel da escola como elemento importante na emancipação dos estudantes e modificação de sua condição social;
- c) analisar os indicadores de desigualdade social no município de Curitiba;
- d) examinar os indicadores educacionais de permanência, exclusão, insucesso e conclusão do Ensino Fundamental - Anos Finais, do município de Curitiba;

Ao justificar a escolha e a importância de se trabalhar este tema, o trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro, conforme o objetivo a), apresenta um panorama sobre o que é a desigualdade social, pautada em estudiosos do tema e em legislações, além de relacioná-la com a escolarização. O segundo, conforme aponta o objetivo b), aborda o papel da escola, a permanência e a exclusão, o insucesso e a conclusão escolar.

O terceiro capítulo dedica-se a apresentar a metodologia do presente estudo, apresentando os indicadores selecionados para esta pesquisa. Por fim, o quarto capítulo, como previsto nos objetivos c) e d), é dedicado à análise dos dados quantitativos, examinando os indicadores encontrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), buscando discutir os resultados encontrados à luz dos teóricos selecionados para este estudo.

1. DESIGUALDADE, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO

1.1. *Desigualdade social*

A desigualdade social é característica da sociedade em que vivemos e, muitas vezes banalizada ou esquecida, ela resulta na hierarquização das classes sociais, desencadeando outros processos. Além disso, está vinculada com a falta de equilíbrio no padrão de vida, seja em âmbito econômico, escolar ou profissional. Faz-se necessária uma breve análise das principais ideias a respeito deste termo para que se consiga uma visão geral das diferentes percepções do que, de fato, é a desigualdade social.

Na segunda parte do “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, Rousseau (1775), afirma que a desigualdade surge com a instituição da propriedade privada e, por conseguinte, nasce também a sociedade. Para ele, quando o homem natural passa a ser o homem social, as desigualdades são geradas. Antes do surgimento da propriedade, a ideia de que tudo era de todos era propagada, mas quando os homens passaram a ter posse de terras e bens, a desigualdade começou a dar seus primeiros sinais, aflorando um sentimento de hostilidade entre os indivíduos.

Ainda, segundo Rousseau (1775, p. 33), quando o homem natural passou a conviver em sociedade, as diferenças passaram a ficar evidentes. A inocência do homem e o sentimento de igualdade entre os demais já não eram mais perceptíveis pois deram lugar a sentimentos como inveja e vaidade.

Cada um começa a olhar os outros e a querer ser olhado por sua vez, e a estima pública tem um preço. Aquele que canta ou dança melhor, o mais belo, o mais forte, o mais destro ou o mais eloqüente, torna-se o mais considerado. E foi esse o primeiro passo para a desigualdade e para o vício, ao mesmo tempo: dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo e, de outro, a vergonha e a inveja; e a fermentação causada por esses novos fermentos produziu, enfim, compostos funestos à felicidade e à inocência.

Carvalho (2018), ao analisar as obras de Marx e sua importância na compreensão das desigualdades, aponta que o sistema de produção capitalista potencializou a desigualdade e a pobreza, afirmando-se, assim, que o modo de produção capitalista é pautado na exploração, pois quanto mais o capitalismo cresce

e se amplia na sociedade, maiores são as marcas de exploração da força de trabalho por parte da classe que detém a propriedade e os meios de produção.

De acordo com Marx (1996), a desigualdade possui relação com o modo de produção capitalista e à divisão de classes, onde aquelas tidas como dominantes possuíam os meios de produção, sobrepondo-se aos que apenas possuíam a força de trabalho. O acúmulo de capital é resultado de um processo histórico que separa o produtor e o meio de produção, tornando, portanto, o trabalho individualizado e desigual.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Marx, Silva (2010, p. 157) apontou que, no Brasil, “a pobreza é consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais”, além de ser um processo excludente, estrutural e de natureza multidimensional, ou seja, não é possível considerar somente um fator como o principal causador da desigualdade, mas um conjunto de situações que acabam por inviabilizar o acesso a serviços básicos, à informação, ao trabalho e a renda digna, a não participação social e política.

Ainda, segundo Silva (2010, p.157), ao analisar o caso do Brasil, a pobreza possui raízes na formação sócio-histórica e econômica da sociedade brasileira, com “um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade; que nunca teve inserção no trabalho formal nem participou da sociabilidade ordinária.” Desta forma, entende-se a desigualdade social como algo estrutural, decorrente de um processo histórico, com reflexos em toda a sociedade, excluindo parte da população no acesso aos direitos e oportunidades.

Em paralelo com a desigualdade, há uma atenção sociológica à pobreza, podendo ser definida como falta de recursos, privação pela falta de bens essenciais, falta de capacidade para atingir determinado padrão de vida, e até mesmo a incapacidade de participar das atividades da vida cotidiana (SCOTT, 2010, p. 161). Com isso, o debate sobre a pobreza e a desigualdade faz-se necessário não somente pelos reflexos que geram na sociedade como um todo, mas pela relação que estes dois conceitos possuem, pois com o aumento da pobreza aumenta-se, também, os índices de desigualdade.

A desigualdade pode ser definida como as diferenças entre os grupos, fazendo-se necessário analisar quais estão sendo super-representados na pobreza,

pois os possíveis efeitos deste fenômeno modificam-se de acordo com cada classe da sociedade, e

independentemente de a pobreza em si ser considerada problemática, o fato de diferentes grupos correrem maiores ou menores riscos de estar na pobreza pode ser considerado injusto - ou um desafio à sociedade meritocrática. (SCOTT, 2010, p. 161).

Ainda, segundo Scott (2010, p. 160), ao reduzir-se a pobreza e a desigualdade, é possível tornar a sociedade mais justa, sendo benéfico não somente para os mais pobres, mas para a sociedade como um todo, pois “a coesão social aumenta e as chances de exclusão social dos mais pobres se reduzem”.

Diante do exposto, é possível delinear e criar um panorama sobre a atual situação e o que vem sendo recorrente no que diz respeito às desigualdades reproduzidas em nosso país. O ambiente de hostilidade em que muitos estão inseridos reflete em pontos específicos e particulares de cada um. No entanto, para que o debate a respeito das desigualdades seja concretizado, faz-se necessária análise a respeito das teorias sobre a justiça social e suas implicações na sociedade.

1.2. Justiça social

De acordo com John Rawls (1997, p. 5), uma sociedade bem ordenada é aquela efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça, ou seja, quando todos aceitam - e sabem que os outros aceitam - os mesmos princípios de justiça e quando as instituições sociais satisfazem esses princípios. Embora seja de conhecimento geral que cada indivíduo possui diferentes interesses, os quais geram conflito em determinadas situações, ao tomar os princípios de justiça social, é possível dar sentido à sociedade, tornando-a mais colaborativa.

A proposição de Rawls supõe um sistema de cooperação entre todos, capaz de constituir uma sociedade equitativa. Essa proposição concebe cada membro da sociedade como sujeito dotado de capacidade de agir nas diferentes instâncias da estrutura social. [...] A aceitação dessa concepção não ofusca ou nega as diferenças, porém os cidadãos assumem como sua a mesma concepção que se torna abrangente, respeitando e ordenando os conflitos presentes no interior da sociedade. (ZAMBAM, 2009, p. 97).

O objetivo da teoria de Rawls (1997, p. 12) é “apresentar uma concepção de justiça que generaliza e leva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social”, buscando pensar os princípios de justiça como objeto de consenso original na sociedade, ao contrário de pensadores citados pelo autor como Kant, Locke e Rousseau, os quais trabalham com o conceito de contratualismo. Deste modo,

São esses princípios que pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, aceitariam numa posição inicial de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação. Esses princípios devem regular todos os acordos subsequentes; especificam os tipos de cooperação social que se podem assumir e as formas de governo que se podem estabelecer. (RAWLS, 1997, p. 12).

Com isso, o autor busca trabalhar com o conceito de justiça como equidade, tendo a posição original da igualdade entendida como uma situação hipotética para conduzir a uma concepção de justiça, desconhecendo o lugar que ocuparão na sociedade. Para escolher os princípios de justiça, Rawls aponta que é necessário tomar um véu de ignorância para tal escolha para que ninguém seja favorecido ou desfavorecido pelas circunstâncias sociais, pois “uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar os princípios para favorecer sua condição particular, os princípios da justiça são resultado de um consenso ou ajuste equitativo” (RAWLS, 1997, p. 13).

Em paralelo ao conceito citado anteriormente, Rawls apresenta dois princípios de justiça, os quais devem seguir uma ordenação serial, aplicados à estrutura básica da sociedade, sendo o primeiro: cada indivíduo deve ter um direito igual que seja compatível a um sistema semelhante de liberdade; e o segundo que diz respeito à ordenação das desigualdades sociais e econômicas como vantajosas e acessíveis para todos, buscando uma igualdade equitativa de oportunidades (RAWLS, 1997, p. 64). Ainda, segundo Rawls, ao tomar o segundo princípio da justiça, a distribuição de renda e riqueza deve ser compatível com as liberdades fundamentais e com a igualdade de oportunidades, e desta forma, entende-se que a injustiça é caracterizada pelas desigualdades sociais quando elas não são vantajosas para todos.

Ao analisar a teoria de John Rawls, faz-se necessário também compreender algumas de suas críticas e argumentações, em especial ao utilitarismo. De acordo

com Esteves (2002, p. 85), o utilitarismo “estaria exclusivamente voltado para a maximização da felicidade coletiva, sem se preocupar com o modo como esta é distribuída, a saber, se de uma maneira justa ou injusta”. Desta forma, John Rawls enfatiza que alguns indivíduos sofrem por uma privação, já que o foco deste conceito é o bem-estar da maioria, deixando de lado desejos e anseios individuais, gerando uma situação injusta por não considerar as particularidades de cada indivíduo, pois “o utilitarismo não leva a sério a diferença entre as pessoas” (RAWLS, 1997, p. 30). Com isso, o foco deixa de ser situações justas e que possam abarcar toda a sociedade, passando a ser o que pode ser bom para todos, “assim, por exemplo, o utilitarismo definiria a promoção da felicidade como sendo o que é moralmente bom, sem ter de fazer qualquer referência ao que é justo” (ESTEVES, 2002, p. 90).

Ao passo que Rawls avançou no que diz respeito às críticas ao utilitarismo, buscando elaborar sua teoria de justiça, Amartya Sen também se preocupou com essa crítica, no entanto propôs uma abordagem pautada nas capacidades e nas realizações como forma de organizar relações humanas e sociais. De acordo com Sen (2011, p. 48), buscar compreender a justiça pautando-se na realização é reconhecer que a justiça não pode ser indiferente às experiências e realizações humanas, as quais não podem ser substituídas por instituições e regras que operam.

Ao analisar a teoria de Sen, Zambam (2014, p. 50) aponta que “as capacidades representam as liberdades substantivas de uma pessoa, isto é, aquelas dimensões indispensáveis para a sua realização individual e a sua inserção na dinâmica do ordenamento social.” Por meio desta citação, é possível notar a diferença entre o utilitarismo clássico e a proposta de Sen, pois há a preocupação com as liberdades e capacidades individuais, pautando-se na possibilidade de escolha de cada indivíduo. Ainda, segundo Zambam (2014, p. 54),

As capacidades estão diretamente relacionadas com o conjunto das condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais vive. Nesse sentido, uma estrutura social organizada de forma justa precisa oferecer aos seus membros as alternativas necessárias para que desenvolvam as suas potencialidades e realizem as escolhas que melhor preenchem as suas expectativas.

Cada indivíduo tem a possibilidade de desenvolver suas capacidades, e as condições para a concretização de suas escolhas recebem influências do contexto em que vivem, além das oportunidades dadas pela sociedade. Ao estar em uma

sociedade democrática que possibilita acesso à educação e saúde de qualidade, por exemplo, a possibilidade de oferecer aos indivíduos melhores condições para seu desenvolvimento individual é ainda maior. Em contrapartida, uma sociedade que não tem preocupação em oferecer serviços com qualidade, perde sua legitimidade moral (ZAMBAM, 2014, p. 56). Além disso, a privação dos indivíduos aos direitos mínimos fundamentais pode afetar a liberdade de escolha dentro da sociedade, interferindo em sua autonomia, seja ela individual ou coletiva.

Segundo Consani (2016, p. 93), ao analisar a teoria das realizações proposta por Amartya Sen, sugere que este é “o modelo mais adequado para verificar em que medida as melhorias na vida das pessoas ocorrem ou podem ocorrer, ou seja, como suas liberdades são ou podem ser ampliadas”. Ainda sobre a liberdade individual, Zambam (2014, p. 68) alega que buscar uma sociedade justa é também permitir que a liberdade de escolha e a democracia entre os indivíduos possam auxiliar no processo de realização pessoal de cada membro,

Especificamente, naquelas situações onde as desigualdades e injustiças são mais evidentes e, por vezes, mais ameaçadoras, a necessidade de garantir e efetivar o acesso às liberdades substantivas é condição para o desenvolvimento sustentável, o equilíbrio das relações sociais e a maturidade democrática.

De acordo com Amartya Sen (2011, p. 51), “a perspectiva focada em realizações também facilita a compreensão da importância de prevenir injustiças manifestas no mundo, em vez de buscar o que é perfeitamente justo”, ou seja, a busca está na prevenção de injustiças graves e intoleráveis, e não somente na tentativa de alcançar uma sociedade com arranjos sociais justos. Além disso, o autor aponta que o objetivo de sua teoria é “esclarecer como podemos proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça, em vez de oferecer soluções para questões sobre a natureza da justiça perfeita” (SEN, 2011, p.11).

Desta forma, é possível observar que a ideia de justiça de Sen está relacionada com as particularidades de cada indivíduo e sua própria liberdade, visto que suas capacidades são consideradas para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Ainda, segundo o autor, ao expandir as liberdades a todos os indivíduos, permite que sejamos seres sociais interagindo e influenciando o mundo (SEN, 2010, p. 29). No entanto, é preciso compreender que a ideia de liberdade envolve os

processos que possibilitam ações e decisões, mas também considera as oportunidades reais dentro de uma sociedade, de acordo com circunstâncias sociais e pessoais.

1.3. Desigualdade e escolarização

A falta de acesso a uma educação de qualidade e a um ambiente adequado para que os estudos possam ser efetivados são fatores que contribuem para que a desigualdade social continue sendo reproduzida. Além de se pensar a inserção das pessoas no ambiente escolar, deve-se refletir também acerca da questão econômica. Sabendo que as camadas sociais são distintas e desiguais, ainda há uma grande diferença entre o ensino das escolas públicas e o das escolas privadas; essa desigualdade escolar é resultado das desigualdades sociais e culturais. Como já visto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, mas a educação de qualidade não atinge todas as camadas existentes na sociedade, impossibilitando o pleno desenvolvimento dos educandos.

De acordo com Rohling (2015, p. 391), “a educação é interpretada como um direito social, pois que seu caráter, apesar de subjetivo, dá-se de modo público”, com isso, é possível tomá-la como direito fundamental. Ainda, segundo o autor, por ter caráter social, a educação requer ação conjunta do Estado e da sociedade para ter sua implementação e efetivação com qualidade.

No caso do Brasil, esse direito nem sempre foi garantido a todos por diversas razões, como por exemplo a injustiça curricular, a qualidade educacional desigual e a distribuição desigual das oportunidades educacionais. Conforme Gentili (2009, p. 1062) aponta,

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação, impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar.

Deste modo, “nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas” (GENTILI, 2009, p. 1070).

Segundo Bourdieu (2003), é possível notar a diferença entre jovens de camadas sociais superiores e jovens de camadas inferiores que conseguem chegar ao ensino superior. Essa diferença se deve ao acesso e a outros fatores que contribuem para que a desigualdade continue sendo reproduzida. Assim, ao refletir sobre uma sociedade que se diz democrática, é necessário avaliar o papel da educação no cenário da exclusão e da desigualdade social, já que não basta apenas garantir uma renda mínima para suprir a necessidade da população.

Deste modo, Bourdieu (2003) apresenta um conceito importante para que seja possível compreender como se dá essa desigualdade nas escolas. O capital cultural diz respeito ao nível de conhecimento, escolaridade, bens culturais, entre outras questões que interferem no desenvolvimento do sujeito em seu meio social, reproduzindo comportamentos adquiridos no seio familiar. De certa forma, essa herança cultural acaba por influenciar a trajetória escolar do estudante, pois além de diferenciar as diferentes classes sociais dentro da escola, impulsiona aquele advindo de uma família tida como culta, pois compactua com os pensamentos e atitudes da classe dominante.

Outro conceito que Bourdieu (2007, p. 191) traz é o *habitus*, caracterizado como um “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.”. De acordo com Ferreira (2013), o *habitus* é determinado pela posição social de cada pessoa dentro da sociedade, traduzindo seu estilo de vida, práticas e comportamentos. Como já visto com relação ao capital cultural, o *habitus* também contribui para a diferenciação de um indivíduo dentro da sociedade, uma vez que classifica as pessoas com relação à sua posição e escolhas pessoais.

Os *habitus* desenvolvidos pelas classes mais altas se sobrepuseram sobre as classes mais precarizadas, seja com relação ao próprio conhecimento ou até mesmo sobre a questão econômica de cada família. Com isso, a ideia de que os costumes e conhecimentos das elites eram as melhores a serem reproduzidas passou a afetar diretamente a educação, já que em um primeiro momento, o acesso às escolas era

destinado aos membros das elites, os quais enxergavam na educação uma forma de ascender e ganhar um status ainda maior por conta de seu capital cultural e econômico (FERREIRA, 2013).

Desta forma, ao analisar os conceitos apresentados por Bourdieu, é possível notar que a desigualdade se manifesta de diferentes maneiras dentro da escola, e o status social de uma pessoa interfere nas relações e em sua vida na sociedade. A escola vem como um aparato para todos os estudantes, buscando levar em consideração quem ele é, e não somente o que ele traz e o que o formou.

Ainda pensando sobre como o *habitus* determina o indivíduo, outro fator muito importante de ser analisado diz respeito à forma com que a falta da democracia é recebida e reconhecida por quem é atingido, pois como já dizia Erving Goffman (2012), a principal característica do indivíduo estigmatizado é a aceitação. Esse estigma está atribuído às características que tornam esse indivíduo diferente dos outros que estão incluídos em um ambiente e, por conta disso, leva-o a se encontrar naturalizado onde está inserido, o mantendo estagnado no local em que está, sem se questionar sobre ou buscar maneiras de sair do *status quo*. Nisto, toma-se a escola como elemento necessário na modificação do pensamento e, conseqüentemente, da posição social de cada estudante.

Desta forma, ao identificar a importância da modificação do status dos estudantes, de acordo com Freitag³ (1974 citado por PEREIRA; CARLOTO, 2016), “a escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade.”

Por essa razão, é importante considerar a escola como um elemento fundamental não somente na emancipação do sujeito, visto de maneira individualizada, mas sim como parte de uma sociedade, na qual, independentemente das características individuais de cada um, é reconhecida por sua coletividade.

Conforme afirma Paulo Freire (1999), a educação deveria ser exercida como prática da liberdade, pois só a partir do momento em que o indivíduo aprende a refletir sobre sua própria realidade, é que ele se liberta da opressão social. Isso, no entanto, só se dá quando há acesso à informação para que ele saiba quando reivindicar seus direitos.

³ FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática (FREIRE, 1999, p. 106)

A escola e os atores envolvidos neste processo educacional devem atentar-se às mudanças que interferem direta ou indiretamente o convívio em sociedade, ao passo que os contextos social, político, econômico e cultural também impactam o desenvolvimento das transformações e inovações que ocorrem dentro de um ambiente escolar (PEREIRA; CARLOTO, 2016).

Desta forma, o direito à educação que conhecemos hoje, visto como a universalização da educação, torna-se generalizado para todos os indivíduos, além de ser uma oportunidade de crescimento cidadão e de reconhecimento de suas opções dentro da sociedade (CURY, 2002, p. 260). Quando os indivíduos compreendem a importância do saber dentro da sociedade que vivem, o direito à educação passa a ser visto como uma forma de reivindicação e participação política, além de tê-lo como um direito humano fundamental, pois auxilia na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, preparando o indivíduo para a cidadania e o convívio com o outro.

De acordo com Dubet (2004, p. 541), diferentemente das sociedades aristocráticas, as quais priorizavam o nascimento, as sociedades democráticas consideram o mérito como um princípio essencial da justiça, ou seja, “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.” No entanto, o nascimento continuava a ser uma questão de peso na decisão da educação das crianças, dividindo as escolas em escolas populares e escolas da burguesia, por exemplo, pois cada classe social estava vinculada a um tipo de educação a ser ofertada e a um público escolar. Ainda, segundo Dubet, a questão era permitir uma mobilidade social para as classes médias e populares por meio das escolas, supondo, assim, a igualdade de acesso.

Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. O quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em um grande número de países. (DUBET, 2004, p. 541-542).

Essa concepção meritocrática de justiça escolar passa por algumas dificuldades, como por exemplo o pressuposto de uma oferta escolar igual e objetiva que não considera as desigualdades sociais dos alunos, além de problemas pedagógicos causados pelo engessamento do currículo, sem ser adaptável às realidades dos educandos. Com isso, para garantir mais justiça, seria necessário levar em conta as desigualdades reais. Esse princípio, segundo Dubet, é o da discriminação positiva, inicialmente tendo um aspecto negativo por evitar a concentração de alunos parecidos, seja por sua condição financeira ou social. No entanto, o autor aponta que para resistir a esse fenômeno, é importante criar mecanismos centrados nos alunos, buscando seu desenvolvimento, como por exemplo atividades esportivas e culturais (DUBET, 2004, p. 542-545).

Uma das formas de justiça social se dá na garantia de um mínimo de recursos para os menos favorecidos, visando a limitação dos efeitos da meritocracia, a qual tende a funcionar como um mecanismo de acentuação das desigualdades. Dubet (2004, p. 547) aponta que “a definição da justiça em termos de garantias mínimas leva também a rever a justiça dos investimentos em formação e os que são exigidos das famílias”, ou seja, há um investimento maior por parte das famílias mais abastadas e determinados cursos reservados a esta parcela da sociedade.

Desta forma, quando as escolas passam a ter ligações menores com as diferentes castas da sociedade, os efeitos sociais se tornam menos injustos, em especial aos alunos mais fragilizados, pois enquanto existir a estigmatização e desvalorização dos indivíduos advindos de famílias desfavorecidas, ainda existirá injustiça no sistema educacional. Sendo assim, “uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava” (DUBET, 2004, p. 552).

2. PERMANÊNCIA, EXCLUSÃO, INSUCESSO E CONCLUSÃO ESCOLAR

Ao compreender o direito à educação como um direito subjetivo, é necessário levar em consideração fatores que possam tornar viável uma vivência escolar, como foram apresentados no capítulo anterior. No entanto, existem desafios que inviabilizam uma trajetória escolar com qualidade e que garanta a conclusão do ensino fundamental - como é o caso deste estudo - com sucesso. Desta forma, neste capítulo serão tomados os índices de permanência, exclusão, insucesso e conclusão escolar, com uma fundamentação teórica de cada um deles, buscando caracterizá-los para o presente estudo.

2.1. Permanência e exclusão escolar

Em paralelo com os efeitos da desigualdade social e a escolarização, um dos primeiros aspectos a serem delineados para este estudo é o da permanência escolar. Além de garantir o acesso, é necessário dar condições para que o estudante permaneça com sucesso, garantindo uma aprendizagem efetiva e significativa. De acordo com Castro (2009, p. 674), muitos foram os avanços com relação ao acesso à educação, resultando na universalização do acesso ao ensino fundamental. Desta forma, vê-se que o panorama de acesso educacional no Brasil está sendo equalizado, visto que, de acordo com o Observatório do PNE (2016), 98% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos tiveram acesso às escolas no ano de 2020.

Oliveira e Araújo (2005) apontam que para acontecer a democratização do ensino, o obstáculo do acesso deu lugar à permanência com sucesso dentro das escolas. Com isso, foram criadas políticas educacionais como forma de equalizar os índices de permanência e buscar solucionar essa questão, pois embora os estudantes tivessem acesso ao ensino, não conseguiam progredir e concluir o ano escolar que se encontravam, gerando evasão e repetência. Ainda, segundo os autores,

a mesma expansão e permanência na escola fundamental por parte de populações historicamente excluídas dessa escola coloca o desafio da

qualidade para todos como uma dimensão democratizadora inédita em nossa história. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 21).

Ao identificar a necessidade de se garantir a permanência na escola, é importante analisar barreiras que inviabilizam a concretização deste objetivo. De acordo com o documento publicado pela UNICEF em 2012, “Iniciativa global pelas crianças fora da escola”, existem quatro barreiras à universalização do acesso e da permanência em um ambiente escolar: 1) socioculturais, as quais dizem respeito à discriminação racial, gravidez na adolescência, e à violência sofrida em casa; 2) econômicas, como é o caso da pobreza, que leva os estudantes a saírem das escolas para entrar no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal; 3) barreiras vinculadas à oferta educacional, sendo caracterizadas pela falta de valorização ao profissional docente, problemas de acesso e infraestrutura, e educação precarizada aos grupos minoritários; e, por fim, 4) barreiras ligadas à questões políticas, financeiras e técnicas, como a falta de investimento no setor educacional (UNICEF, 2012). É importante frisar que, embora tenhamos delineado estas quatro barreiras, nem sempre elas se manifestam de maneira conjunta, mas ainda assim aumentam o distanciamento dos estudantes com relação à instituição escolar.

Tendo em vista a efetivação da permanência escolar, programas e políticas educacionais foram desenvolvidos como forma de garantir que o estudante possa exercer seu direito com qualidade. Ao analisar o financiamento da educação, Martins (2010) aponta que “a política educacional é uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos”.

Seguindo esta mesma linha de políticas que buscam o financiamento da educação, um dos exemplos mais conhecidos é o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), um mecanismo que redistribui recursos entre as redes de ensino da educação básica. Os recursos são distribuídos com relação ao número de alunos de cada etapa da educação básica. (FARIA, 2012). O atual Fundeb foi instituído como instrumento de financiamento da educação pública pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e é regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Os recursos do Fundeb são destinados para o financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica, observando o

número de matrículas nas escolas públicas, provenientes do último Censo Escolar, realizado pelo INEP. Desta forma,

O Fundeb se transforma, assim, em um dos principais instrumentos de redistribuição de recursos do país, realocando valores no âmbito de cada estado, entre o governo estadual e as prefeituras, para tornar o sistema educacional mais equitativo e menos desigual. (COUTO; TAVARES; COSTA, 2021, p. 180).

No entanto, alguns locais não conseguem atingir um valor mínimo por aluno, sendo necessária a complementação por parte do governo federal. De acordo com Couto, Tavares e Costa (2021, p. 181), o novo modelo do Fundeb, já aprovado no Congresso, aponta que o fundo também será destinado aos municípios pobres, embora sejam localizados em estados que não recebiam ajuda federal, e com isso, gestores e pesquisadores acreditam que deve melhorar a equidade educacional entre as regiões do Brasil.

Ainda, segundo os autores, cabe à população reivindicar seus direitos ao participar de maneira ativa das discussões e fiscalização dos gastos com a educação, esperando que a educação pública possa atender a todos e com qualidade, e essa educação de qualidade diz respeito também às condições de permanência que são ofertadas aos alunos (COUTO; TAVARES; COSTA, 2021, p. 184).

De acordo com Oliveira (2017), a permanência escolar pode ser caracterizada de diferentes formas, como por exemplo a jornada diária do estudante. No entanto, para este tópico, será considerada a questão do ordenamento jurídico, o qual diz respeito à efetivação do direito à educação, identificando condições de permanência desiguais entre populações socioeconomicamente mais vulneráveis. Lenskij (2006, p. 46) aponta que o direito à permanência na escola é princípio do direito à educação, sendo assim fundamental para a manutenção do ensino. Sendo assim, ao garantir o direito de todos à uma educação de qualidade, é possível passar também por questões relacionadas à permanência escolar.

Após tratar a permanência escolar, é necessário reconhecer que a exclusão escolar é um dos resultados do fracasso no processo educativo. Neste estudo, a exclusão escolar caracteriza-se pelo oposto ao pretendido com a permanência escolar, pois o aluno não teve condições de permanecer em um ambiente educativo durante sua trajetória escolar, e por essa razão, evade ou abandona seus estudos.

Desta forma, além de garantir a permanência do estudante em um ambiente de ensino e oferecer-lhe condições de concluir a etapa que se encontra, é preciso pensar nos fatores que inviabilizam sua trajetória e o levam à exclusão. De acordo com Dubet (2003), ao analisar o papel da escola nos mecanismos de exclusão escolar, é necessário observar todo o seu entorno e identificar fatores alheios à escola, mas que remetem a ela, como a desigualdade social.

Pertencentes a diferentes classes sociais, os estudantes passam por trajetórias educacionais desiguais, ocasionando, muitas vezes, em um grande aprofundamento da distância entre colegas de uma mesma turma. Relembrando o capital cultural sob a perspectiva de Bourdieu (2003), os estudantes advindos de uma família com uma determinada formação e aquisição de conhecimentos, acabam por se beneficiar dentro do processo escolar. Sendo assim, as crianças e adolescentes mais favorecidos socialmente, são privilegiados por um conjunto de mecanismos escolares. Dubet (2003) aponta que a escola é meritocrática, classificando os estudantes com relação aos seus méritos escolares, e

Na medida em que a reprodução não é uma fotocópia exata das desigualdades sociais, é possível ver bem como a escola desempenha um papel autônomo na formação dos mecanismos de exclusão, uma vez que o aluno de meio favorecido que fracassa na escola é ameaçado de exclusão, enquanto o bom aluno de meio desfavorecido vê aumentar suas chances de inserção profissional. (DUBET, 2003, 35).

É necessário considerar e identificar todos os fatores que levaram o estudante à exclusão escolar, além de conhecer, de fato, quem é excluído deste processo educacional. Neste sentido, a exclusão é vista como uma experiência subjetiva da exclusão vivida como uma destruição de si, pois ao considerar os estudantes como responsáveis por sua trajetória educacional, são responsáveis também por suas falhas, sentindo-se destruídos por sua exclusão (DUBET, 2003).

Ainda, segundo Dubet (2003), uma das formas silenciosas que geram a exclusão é o chamado retraimento, manifestada quando alunos tidos como mal-sucedidos acabam desanimando por não possuírem as mesmas chances e reconhecimentos que os demais, ou seja, seu esforço para efetuar um trabalho foi insuficiente para conquistar um resultado honroso. O autor ainda a chama de “autoexclusão”, pois são os próprios estudantes que contribuem para sua própria exclusão escolar, percebida como uma crise de motivação.

Por fim, o último ponto que Dubet (2003, p. 42) aponta sobre as causas da exclusão é o conflito, ocasionado nas escolas como uma resposta ao sistema de ensino, manifestando-se pela violência e crises sociais que, embora aconteçam fora das escolas, afetam as trajetórias escolares dos estudantes.

Uma das formas de exclusão escolar mais conhecidas é a evasão. De acordo com Santos (2020, p. 2),

A evasão escolar não é um problema limitado apenas a algumas unidades escolares, mas é um problema brasileiro que vem ocupando importante papel nas discussões educacionais no cenário nacional, assim como a temática do analfabetismo e da não valorização dos professores expressa na baixa remuneração e nas escassas condições de trabalho.

Ainda, segundo o autor, muitos são os motivos que levam um aluno à evasão escolar, como por exemplo a necessidade de trabalhar, falta de transporte escolar, violência, entre outros fatores que afastam crianças e adolescentes da escola. Por essa razão, o sistema educacional brasileiro ainda é falho no que diz respeito ao alcance dos estudantes e a possibilidade de conclusão da etapa que se encontram (SANTOS, 2020, p. 2).

Ao analisar a exclusão escolar, Cury (2008, p. 218), aponta que quando não ignoramos a situação da desigualdade, é possível recuperar a relação que a sociedade tem com a educação, além de observar seu impacto sobre o ensino e aprendizagem, e desta forma, evita-se culpar a escola por algo que não é sua responsabilidade. Ainda assim, ao identificar estas defasagens no ensino, faz-se necessário repensar políticas públicas redistributivas, além de buscar um financiamento maior para a educação, como forma de garantir qualidade e condições de permanência para todos.

Sendo assim, a exclusão é um grande desafio na etapa do ensino fundamental, pois põe à prova a questão da democratização do ensino. Além disso, é necessário a garantia da permanência com sucesso, pois este é outro fator que influencia o processo de exclusão escolar.

Assim como a exclusão, a evasão escolar é um problema que preocupa toda a comunidade escolar, e várias são as razões que levam um estudante a desistir de seus estudos. Desta forma, é necessário considerar a evasão como uma questão problemática no ensino, resultado de uma série de determinantes, desde a condição

socioeconômica até as configurações escolares. Conforme aponta Cury (2005, p. 29),

Há problemas que perpassam a escola – estão nela mas não são dela, como: desigual distribuição da renda e a incapacidade do país de redistribuí-la de modo mais eqüitativo; pacto federativo carente de um modelo de cooperação recíproca em que a divisão dos impostos seja mais equilibrada; número exorbitante de municípios pequenos e pobres sem recursos próprios, dependentes de recursos de transferências legais; dívida do país com empréstimos externos e, por vezes, a má administração e aplicação dos recursos existentes.

Assim, é preciso reconhecer que estes fatores possuem estreita ligação com os estudantes, não sendo possível analisar a evasão escolar e até mesmo a exclusão sem pensar nestes pontos determinantes, pois não são inerentes à vida dos estudantes. Além disso, confirmando o que Cury já apontou, Fernandes (2013, p. 4) reitera a importância de se pensar o fracasso escolar como um fenômeno multideterminado, pois todos os fatores vivenciais possuem relação com o sucesso ou o insucesso na vida de um estudante. Ainda, segundo a autora, alguns estudos já analisaram a evasão e o fracasso escolar como consequências sociais e não somente uma condição individual de cada estudante. Desta forma, “buscar as causas de evasão escolar é tentar entender quais condições sociais e históricas a escola e os alunos estão sujeitos” (FERNANDES, 2013, p. 6).

Como já ressaltado ao longo deste tópico, a evasão é entendida como resultado do fracasso escolar e contrário à permanência escolar, fenômeno que possibilita e leva um aluno a concluir sua trajetória escolar com sucesso. Logo, estas serão as caracterizações e definições a serem utilizadas ao longo da análise deste trabalho.

2.2. Insucesso e conclusão escolar

Para traduzir o que é o insucesso escolar, Roazzi e Almeida (1988) buscaram analisar prismas diferentes para definir este conceito. Para os professores, o insucesso está vinculado à não aquisição de conhecimentos e capacidades por parte dos alunos. Segundo os autores, para os pais, os professores fazem parte do insucesso dos estudantes, por não os motivar ou não possuir formação suficiente na

área. Mas para tratar do insucesso, é preciso identificar, também, de que forma o sucesso escolar é descrito (ROAZZI, ALMEIDA, 1988, p. 54).

De acordo com Carvalho (2000), o sucesso dos alunos tem dependido do investimento e apoio que sua família tem com relação à educação a ser recebida, ou seja, famílias culturalmente mais estruturadas influenciam o nível de escolarização de seus filhos por conta dos conhecimentos a serem repassados. Isso é característico do capital cultural, conceito expresso por Bourdieu (2003). No entanto, ao identificar a sobreposição de algumas culturas como forma de privilegiar determinadas camadas sociais pelos conhecimentos trazidos do seio familiar, enfraquece o sistema escolar e ameaça a pluralidade cultural dentro da escola, além de acentuar as desigualdades e resultados escolares, contribuindo, então, para o insucesso escolar (CARVALHO, 2000, p. 150).

Além disso, é defendida a ideia de que as famílias precisam participar de todo o processo educacional de seus filhos, ajudar em suas tarefas e acompanhá-los de forma a assegurar seu desenvolvimento. Contudo, ao identificarmos famílias que não possuem este envolvimento por não possuírem o capital cultural exigido, conseqüentemente seus filhos estão fadados ao insucesso. Sendo assim, o desenvolvimento do estudante não se dá somente pela família, mas pela união entre a escola, é um processo (CHECHIA; ANDRADE, 2005). Deve-se considerar as múltiplas realidades dos estudantes ao lidarmos com eles em sala de aula, e assim, prepará-los de acordo com o contexto em que eles vivem.

Sabendo que o insucesso escolar possui diferentes resultados para a vida escolar de um estudante, para o presente estudo, buscou-se trabalhar com o conceito de reprovação, partindo do pensamento de Gil (2018, p. 6), a qual diz que “a reprovação corresponde, no período examinado, ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável.” Ainda, segundo a autora, ao naturalizar alguns resultados escolares negativos para o estudante, tidos como incapacidades e impossibilidades de dar prosseguimento aos estudos, a permanência na escola prevalece, mesmo sendo analisada face ao resultado negativo, como é o caso da reprovação (GIL, 2018, p. 6).

Para a escola, a reprovação funciona como uma garantia na homogeneidade do conhecimento de cada série; para alguns pais e alunos, é vista como outra oportunidade de aprendizado. No entanto, ao considerar estas definições, torna-se

individual um problema que é social e educacional, dificultando a construção de um processo educativo sem reprovação, tomando-o como parte fundamental da educação (JACOMINI, 2009, p. 565).

A ideia de a reprovação ser tida como algo positivo para o desenvolvimento do estudante foi pesquisada por Jacomini (2010), que ao entrevistar pais e estudantes apoiadores desta prática, encontrou diversas defesas com relação a esta temática, como por exemplo a ideia de que a reprovação incide diretamente na disposição do aluno para com seus estudos e até mesmo funcionar como uma medida que garanta a aprendizagem. Com isso, há uma naturalização deste processo educacional, tratando-o como algo necessário para o desenvolvimento dos estudantes.

Ao naturalizar a reprovação, parte-se do pressuposto de que há uma compreensão sobre a apropriação individual e coletiva dos direitos sociais, a qual foi historicamente construída e é influenciada pelas diferentes ideias presentes na sociedade, ou seja, há uma construção a respeito dos processos educacionais a qual é condicionada pela forma com que cada sujeito interpreta suas experiências escolares, partindo das informações as quais teve acesso (JACOMINI, 2010, p. 910).

Desta forma, a autora aponta que

manifestar uma concepção de educação cujas práticas de reprovação são entendidas como necessárias é condizente com uma realidade social que prioriza a ação e a competência individuais em detrimento do direito social da igualdade de oportunidades. Este, ao contrário, exige uma educação escolar universal que promova o desenvolvimento de todos. (JACOMINI, 2010, p. 910).

Conforme a autora, é preciso tomar a reprovação como uma construção histórica, e deste modo, modifica-se esta concepção na perspectiva da educação como direito, tendo como resultados o estudo e o ensino (JACOMINI, 2009, p. 570).

Em janeiro de 2021, a UNICEF lançou o documento “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, com o objetivo de apresentar um panorama a respeito da reprovação, o abandono e a distorção idade-série, além de tratar fatores que influenciaram as taxas nacionais com relação aos indicadores citados.

Além de naturalizar a reprovação, de acordo com o documento (UNICEF, 2021, p. 9), há a naturalização do fracasso escolar, e essa cultura acaba por excluir os estudantes mais vulneráveis socialmente e que já sofreram ou sofrem violações

de direitos dentro e fora da escola. Desta forma, é preciso reverter essa situação historicamente construída, e para isso,

é fundamental um esforço conjunto do governo, da sociedade e da comunidade escolar para conhecer a fundo o problema, debater as diversas visões e enfrentar a cultura do fracasso escolar. A escola precisa ser um lugar seguro onde se conhece, se debate, se constroem e se reconstróem conhecimentos sem ameaças. É preciso rever os currículos, a avaliação das aprendizagens e os cotidianos escolares, criando espaços inclusivos, em que todos tenham direito a trajetórias de sucesso escolar. (UNICEF, 2021, p. 9).

A escola é uma instituição que possibilita a mobilidade social e a modificação dessa estrutura, permitindo que cada criança e adolescente possa exercer sua cidadania e perseguir seus anseios. No entanto, quando um estudante sofre pelo insucesso escolar - por qualquer que seja a razão -, sua vida fora da escola também é afetada e seus efeitos são evidentes, visto que

o sucesso/insucesso escolar dos alunos induz para uma divisão social do trabalho e prepara-os para a posição que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social. Depreende-se que não apenas o insucesso escolar está ligado à origem social dos indivíduos como também, em vez de diminuir as diferenças sociais, as pode acentuar pelas implicações que a escolaridade tem nos seus projetos de vida. (ROAZZI; ALMEIDA, 1988, p. 55).

Ainda, segundo os autores, ao analisar os índices de reprovação em Portugal, foi constatado que grande parte deste percentual se situa nas classes sociais mais baixas, e por este motivo não é possível dissociar a origem social e o insucesso escolar. Ao estipular critérios para avaliar o sucesso escolar de cada estudante, é preciso analisar individualmente suas capacidades, motivações e experiências, pois ao estabelecer critério único para todas as crianças e adolescentes de uma escola, este apenas reforçará a diferença social existente (ROAZZI; ALMEIDA, 1988).

Por essa razão, ao buscar a inclusão de todas as culturas dentro da escola e a compreensão de cada realidade estudantil, os estudantes sentem-se parte deste processo, pois embora nem todos tenham o capital cultural trazido do seio familiar, é possível desenvolver outras capacidades em sua trajetória escolar, levando-as para fora da escola ao assumir diferentes posições sociais. Isso surte efeito não somente em sua vida particular, mas para sua família e a sociedade de maneira geral.

Se neste estudo o insucesso está vinculado à reprovação, a conclusão escolar vincula-se à aprovação e, conseqüentemente, ao sucesso escolar. Isto posto, não é possível considerar somente o desempenho do aluno para dizer se houve ou não sucesso em sua trajetória escolar, existem outros fatores que influenciam sua vida escolar. De acordo com o documento referência da CONAE de 2010,

a concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do aluno. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. [...] Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro. (CONAE, 2010, p. 45).

Desta forma, ao garantir o direito da permanência, é possível criar condições para que o estudante possa concluir seus estudos e conquistar o sucesso escolar com sua aprovação. Além disso, segundo Tassoni (2011, p. 63), ao pensar e planejar condições de ensino, há grande contribuição nas vivências e experiências escolares, pois é uma forma de inserir, de fato, o estudante em um ambiente escolar. As experiências que tiveram sucesso possuem influência no acesso aos saberes escolares, e a partir dos conhecimentos previamente conquistados pelos estudantes aumenta a possibilidade de garantir uma aprendizagem significativa.

Ainda, segundo a autora, o sucesso escolar está intimamente ligado à permanência escolar, pois ao viabilizar experiências efetivas de aprendizagem aos estudantes, eles se sentem parte da sociedade e do processo educativo ao qual estão inseridos, pois “quanto mais capaz o aluno se sente, quanto mais inserido ele se encontra nas práticas escolares, aumenta-se a probabilidade de se manter na escola” (TASSONI, 2011, p. 64).

Assim como Tassoni, Damasceno e Negreiros (2018, p. 77) também apontam a importância de despertar interesse e o desejo de aprender em cada aluno para que seja possível tornar viável o sucesso escolar, não somente pela exigência de capacitações para a inserção no mercado de trabalho, “mas por que houve o desejo de conhecer e de aprender conceitos por curiosidade, por vontade, assim o aprendizado não se torna um fardo, mas algo prazeroso.”

No entanto, além de garantir condições e ouvir, de fato, os estudantes, é importante reiterar como a função social do professor auxilia as diferentes trajetórias escolares, e deste modo, os autores apontam que

se faz necessário entender que a atuação do professor dentro da instituição é de extrema importância para o desempenho do aluno, sendo assim, fornecer meios que facilitem seu trabalho deve ser prioridade do corpo docente e da instituição, no desejo de proporcionar um ambiente de trabalho facilitador e favorável ao sucesso escolar. (DAMASCENO; NEGREIROS, 2018, p. 86).

Como já citado no capítulo anterior, no tópico sobre a desigualdade e a escolarização, os conhecimentos e disposições adquiridas no seio familiar, também conhecidas como *habitus*, são fatores que podem estar atrelados ao sucesso ou ao fracasso escolar, pois pode favorecer alguns estudantes por terem maior identificação com a cultura escolar ou prejudicar a trajetória daqueles que não tiveram as mesmas vivências e conhecimentos compartilhados pela família.

Analisando a teoria de Bourdieu sobre esse tipo de influência familiar, Neto (2020, p. 72) destaca que o conhecimento repassado aos filhos acaba por se tornar uma peça fundamental para o sucesso ou fracasso de um estudante. Ainda, ao trabalhar o conceito de *habitus* como uma disposição e por ser algo que influencia a formação individual e coletiva, nos permite pensar a relação dos aspectos sociais e individuais por meio de “uma mediação entre os condicionantes sociais e a subjetividade dos sujeitos, que constituem, em grande medida, classes sociais de sucesso e classes sociais de fracasso” (NETO, 2020, p. 73).

A partir da análise a respeito da teoria de Lahire, Neto (2020, p. 74) aponta que há diferenças entre as duas teorias, embora tratem de questões similares. Bourdieu trata o *habitus* em seu aspecto coletivo, enquanto Lahire busca compreender como se dá a constituição dos indivíduos em sua forma individual e particular. Por essa razão, faz-se necessário pensar o indivíduo pelas influências que ele recebe, além das variações culturais, experiências pessoais e práticas escolares, a fim de identificar sua diversidade e complexidade.

Diante de tudo o que foi mencionado e observado ao longo deste tópico, diversos são os fatores que influenciam tanto para o insucesso quanto para o sucesso escolar: podem ser identificados de maneira individual ou conjunta, mas ainda assim, agem com influência sobre os estudantes. Como já analisado no tópico

anterior, a universalização do acesso à educação é uma realidade, em contrapartida, a conclusão escolar ainda é uma questão a ser discutida e analisada pois não alcançou sua equalização, devido aos índices de insucesso escolar, os quais inviabilizam a conclusão. Para esta análise, o insucesso é caracterizado pelos níveis de reprovação nos anos finais do ensino fundamental.

2.3. À guisa de informação

Após contextualizar os índices de escolarização a serem analisados neste estudo, cabe uma observação acerca dos elementos importantes para o desenvolvimento deste trabalho, os quais serão mencionados no próximo parágrafo. Estes apontamentos são necessários para auxiliar o desenvolvimento deste trabalho, pois possibilita melhores análises e observações acerca do assunto tratado.

Como já apresentado nos objetivos específicos desta pesquisa, os indicadores educacionais a serem utilizados como referência neste estudo são os que dizem respeito a permanência, exclusão, conclusão e insucesso escolar.

Desta forma, considerando os aspectos já apresentados sobre permanência escolar e exclusão, neste estudo, como mostrará o capítulo metodológico, tomaremos como expressão da exclusão os alunos abandonados e como permanência todos os demais aprovados.

Já a respeito do insucesso e da conclusão escolar, tomaremos a aprovação como demonstração da conclusão e reprovação como característica insucesso.

Para análise posterior, além da teoria já explicitada ao longo deste capítulo, serão tomados alguns percentuais como referência, os quais serão detalhados no próximo capítulo, além de características regionais sobre o município de Curitiba.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentado como foi feito o tratamento metodológico do trabalho, além de apresentar as escolhas feitas para a presente análise. Este capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro apresenta o tratamento dos dados quantitativos e o porquê de se ter feito essa escolha para a pesquisa educacional; o segundo tópico diz respeito ao Indicador de Nível Socioeconômico, mecanismo desenvolvido pelo INEP que possibilita a identificação do nível socioeconômico das escolas e municípios; por fim, o último tópico detalha os indicadores educacionais escolhidos para este trabalho e a forma como serão utilizados neste estudo.

3.1. *Dados quantitativos*

A análise de dados quantitativos auxilia na investigação de uma perspectiva crítica ou interpretativa, e desta forma, ela ocupa um lugar reconhecido dentro das possibilidades de se estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais (TEIXEIRA, 2003, p. 186).

De acordo com Godoy (1995, p. 58),

num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas.

Pensando na área da educação, Gatti (2004, p. 13), aponta que “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”, como por exemplo a análise da condição socioeconômica dos estudantes, região geográfica, idade, entre outras variáveis importantes para o estudo dos dados. Deste modo, a busca e tradução dos dados auxiliam na compreensão de diversos desdobramentos educacionais, como é o caso deste estudo que busca identificar os efeitos da desigualdade social nos

índices de permanência, conclusão, insucesso e exclusão nos anos finais do ensino fundamental, variáveis observadas na cidade de Curitiba.

Para coletar os dados necessários, foram selecionadas as seguintes bases de dados: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e dados regionais, disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC).

Para auxiliar o estudo quantitativo, o método selecionado foi a pesquisa de levantamento, pois por meio dela, “temos o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística” (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 38).

A primeira etapa da metodologia dedica-se à pesquisa e caracterização das regionais do município de Curitiba, identificando o índice de vulnerabilidade, e os bairros que compõem a regional. É válido reiterar que para este estudo, buscou-se trabalhar com os grupos regionais e não somente com os bairros de maneira individual, pesquisa que pode ser realizada e desenvolvida em um estudo posterior.

Após a caracterização das regionais de Curitiba, será necessário considerar o nível socioeconômico das escolas para identificar a relação entre a desigualdade social e a educação no município de Curitiba. Para tanto, será utilizado o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), a ser explicitado no próximo tópico.

Desta forma, com o auxílio de dados quantitativos nas bases já mencionadas, será feita a análise dos índices de escolarização em 2019, como forma de delinear o perfil dos estudantes com relação à sua vida escolar.

Além da pesquisa quantitativa, este trabalho será fundamentado por ideias e pressupostos teóricos que auxiliarão na análise dos dados coletados. Para tanto, a pesquisa teve como foco as fontes secundárias, como artigos científicos e livros, as quais foram selecionadas por abordarem as questões citadas ao longo deste estudo, como o direito à educação, desigualdade social e escolarização, justiça social, e as variáveis já explicitadas no capítulo anterior, além de textos constitucionais para embasar o estudo.

3.2. O Indicador de Nível Socioeconômico

De forma a auxiliar a identificar os níveis socioeconômicos dos estudantes das escolas públicas, por meio do SAEB, o INEP aplica questionários⁴ para os estudantes, como forma de compreender as diferentes realidades estudantis. Essa coleta de dados refere-se à posse de bens e serviços na residência, além da renda familiar, ocupação e escolarização dos pais. Deste modo, o indicador de nível socioeconômico é uma ferramenta que auxilia na identificação das desigualdades educacionais, funcionando também como orientação a novos investimentos, como forma de tornar a sociedade mais igualitária e acessível a todos. Sendo assim, o INSE permite o conhecimento da realidade social das escolas e das redes de ensino, buscando aumentar a qualidade e a equidade educacional. (BRASIL, 2021, p. 5).

Para possibilitar melhor caracterização e compreensão dos níveis socioeconômicos, foi criada uma escala, a qual foi dividida em oito faixas, de acordo com os desvios-padrão de cada nível. No quadro abaixo é possível identificar de que forma esta escala foi delineada com base nas descrições de cada nível socioeconômico, sendo possível a análise e identificação do perfil dos estudantes.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES, DE ACORDO COM OS RESULTADOS DO SAEB 2019.

Níveis	Descrição
Nível I	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, microondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer).
Nível II	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.

⁴ No anexo 1 encontra-se descrito os itens do questionário que compõem o INSE 2019.

Nível III	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.
Nível IV	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.
Nível V	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.
Nível VI	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.
Nível VII	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.
Nível VIII	Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

Além disso, na tabela abaixo é possível identificar o percentual de estudantes, a nível nacional, em cada nível da escala estipulada pelo INEP.

TABELA 1 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES NOS NÍVEIS DA ESCALA INSE NO BRASIL, EM 2019.

Nível	Percentual de estudantes
-------	--------------------------

I	1,75
II	14,74
III	15,11
IV	18,63
V	18,77
VI	14,82
VII	13,59
VIII	2,60

Fonte: Elaborada por Daeb/Inep baseado em Brasil. Inep (2021).

Desta forma, ao identificar os níveis de escolarização dos estudantes com relação à permanência, conclusão, insucesso e exclusão nos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Curitiba, é possível analisar o perfil socioeconômico por meios dos dados do INSE, utilizando as descrições e níveis estipulados pelo INEP, de maneira a relacionar a desigualdade social à escolarização da etapa analisada no município.

Além dos dados serem calculados por município, há também o índice socioeconômico por escolas, permitindo a identificação individual do percentual de cada escola e de cada nível da escala INSE. Estes índices serão apresentados em um capítulo posterior, permitindo a análise individual por região da cidade, por meio das informações coletadas do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC).

3.3. Indicadores de permanência, exclusão, insucesso e conclusão escolar

Como já supracitado no capítulo anterior, para efeitos deste trabalho, consideramos exclusão como o total de alunos que abandonaram seus estudos e permanência como os demais alunos; conclusão escolar refere-se à quantidade de alunos aprovados no ano e o insucesso traduz-se pela reprovação. Como forma de traduzir a ideia do estudo, os indicadores educacionais utilizados são as taxas de rendimento, encontradas nas bases de dados do INEP.

De acordo com o INEP, as taxas de rendimento são calculadas após a segunda etapa do Censo Escolar, e são fundamentais para verificar e acompanhar o rendimento da escola e do município, no que diz respeito à educação. Antes de apresentar os percentuais, é necessário trazer alguns conceitos básicos sobre as taxas de rendimento.

O aluno aprovado é aquele que tem frequência e notas satisfatórias, ou seja, conseguiu permanecer no ambiente escolar até o final do ano letivo em questão; o aluno reprovado não tem frequência ou notas satisfatórias, resultando em sua reprovação; e, por fim, o aluno considerado no abandono é aquele que deixou de frequentar as aulas (INEP, [s.d.], p. 1).

Para chegar aos índices, o INEP realiza cálculos para auxiliar no acompanhamento do rendimento escolar, os quais serão apresentados abaixo, o qual APR significa o número de matrículas aprovadas, REP o número de matrículas reprovadas e ABA o número de matrículas que deixaram de frequentar (INEP, [s.d.], p. 2).

- 1) Taxa de aprovação – indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual se encontravam.

$$\text{Taxa de aprovação} = [\text{APR} / (\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA})] \times 100$$

- 2) Taxa de reprovação – indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontravam. Taxa de reprovação = $[\text{REP} / (\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA})] \times 100$

- 3) Taxa de abandono - indica a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo. Taxa de abandono = $[\text{ABA} / (\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA})] \times 100$

Considerando o conceito das taxas apresentadas, no próximo capítulo será possível identificá-las de acordo com a dependência administrativa. Além disso, essas taxas serão utilizadas como referência para a análise comparativa nas escolas do município de Curitiba.

É válido ressaltar não foi possível coletar os dados referente à taxa de evasão escolar, também conhecida como uma das taxas de transição, de acordo com o INEP, pois os últimos dados deste indicador educacional dizem respeito ao biênio 2017 e 2018, e por essa razão não se encaixou para o presente estudo, já que a análise está focada no ano de 2019. No entanto, a título de conhecimento, esta taxa será apresentada no próximo capítulo a nível nacional, estadual e municipal, para que seja possível observar de que forma ela foi registrada em 2018 e quais as diferenças entre as dependências administrativas selecionadas para o estudo.

4. ESCOLARIZAÇÃO EM CURITIBA DIANTE DA DESIGUALDADE SOCIAL

Com o objetivo de buscar compreender a condição social e de que forma ela afeta os índices escolares nos anos finais do ensino fundamental nas redes públicas de educação em Curitiba, o presente capítulo trará a análise dos dados coletados a partir dos três indicadores já supracitados anteriormente: permanência, insucesso e exclusão escolar. Além disso, para que seja possível identificar desníveis dentro do município no que diz respeito à educação e às características sociais e econômicas, será analisado o INSE das escolas e a região às quais pertencem.

4.1. Caracterização das regionais de Curitiba

Antes de identificar e analisar o nível socioeconômico das escolas, e como forma de melhor caracterizar os estudos neste trabalho, será realizado um diagnóstico regional por meio dos bairros do município, observando os índices de vulnerabilidade social, considerando vulnerável à pobreza a população que possui renda *per capita* igual ou inferior a $\frac{1}{2}$ salário-mínimo.

De acordo com Cruz (2020, p. 41)

o desenvolvimento geográfico desigual em território brasileiro manifesta-se de diferentes formas, entre as quais destacamos, de um lado, as configurações geográficas, que espelham a desigual distribuição espacial das condições gerais de produção pelo território nacional, as quais, por sua vez, são resultantes das relações sociais de produção no desenrolar de processos históricos, sociais e econômicos materializados no território.

Neste sentido, identificando a relação entre a desigualdade social e a localização geográfica, e conforme as regiões confirmam, em análise posterior, é possível identificar regionais que possuem maior índice de vulnerabilidade social, ou seja, há uma correlação entre a distribuição geográfica e o nível socioeconômico da população.

Curitiba encontra-se no nível 6 no que diz respeito ao indicador de nível socioeconômico estabelecido pelo Inep, atingindo a média de 5,55. Desta forma, a análise das escolas será orientada pela média do município, buscando identificar as diferenças entre as regionais e a distância a nível municipal.

O município de Curitiba subdivide-se em dez regionais, as quais serão apresentadas de maneira sucinta nos subtópicos abaixo.

A regional Bairro Novo (Regional 1) é composta por três bairros: Ganchinho, Sítio Cercado e Umbará, e juntos correspondem a 10,35% do território de Curitiba.

Em termos de vulnerabilidade social, a regional Bairro Novo possuía 6.427 domicílios nesta situação, de acordo com pesquisas realizadas em 2010, classificando-a com o segundo pior desempenho do município e correspondendo a 11% do total de domicílios vulneráveis no município, e 14,60% de seus domicílios particulares vulneráveis socialmente. Dentre os três bairros citados, o Ganchinho possui a maior proporção de domicílios vulneráveis à pobreza, alcançando um percentual de 23% (CURITIBA, 2021, p. 41).

A regional Boa Vista (Regional 2) é a segunda maior do município, inferior apenas à regional CIC, sendo composta por 12 bairros: Abranches, Atuba, Bacacheri, Bairro Alto, Barreirinha, Boa Vista, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, São Lourenço, Taboão e Tingui.

De acordo com o diagnóstico da regional, em 2010, 8,12% dos domicílios estavam em condições de vulnerabilidade social, correspondendo a 6.387 domicílios vulneráveis à pobreza, e assim como a regional anterior, essa quantidade de domicílios vulneráveis, em valores absolutos, corresponde a 11% do total municipal, levando-a a ocupar o quarto melhor desempenho do município. Dos 12 bairros citados anteriormente, o bairro Cachoeira concentra 14% da proporção de domicílios particulares vulneráveis à pobreza. (CURITIBA, 2021, p. 43-44).

A regional Boqueirão (Regional 3) é localizada na porção sul do município, sendo composta pelos seguintes bairros: Alto Boqueirão, Boqueirão, Hauer e Xaxim.

Em 2010, a regional possuía 10,72% de seus domicílios particulares vulneráveis socialmente, e em termos absolutos, isso correspondia a 6.719 domicílios vulneráveis à pobreza, ou 11% do total municipal, classificando-a como o quinto pior desempenho do município. Dos quatro bairros citados, o Alto Boqueirão concentra a maior proporção de domicílios nessa condição, alcançando um percentual de 12% (CURITIBA, 2021, p. 39-40).

A regional Cajuru (Regional 4) corresponde a 9,18% do território do município, sendo composta pelos bairros Cajuru, Capão da Imbuia, Guabirota, Jardim das Américas, Uberaba e Tarumã.

Ao se tratar de vulnerabilidade social, a regional possuía cerca de 12,18% de domicílios vulneráveis à pobreza, correspondendo a 8.497 domicílios no ano de 2010, classificando-a com o quarto pior desempenho de Curitiba. Dos seis bairros citados, o Cajuru possui a maior proporção de domicílios vulneráveis à pobreza com relação ao município como um todo, alcançando um percentual de 14,52%. Contudo, é necessário citar também o Uberaba, que se aproxima desse percentual, totalizando 14,30% de domicílios vulneráveis à pobreza nesta regional (CURITIBA, 2021, p. 39-41).

A regional CIC (Regional 5) é a primeira em extensão territorial, correspondendo a 14,59% do território do município e abrange os bairros CIC, Augusta, São Miguel e Riviera.

Em 2010, a regional possuía cerca de 13,57% dos domicílios vulneráveis à pobreza, correspondendo a 7.656 domicílios ou a 13% do total municipal, sendo o terceiro pior desempenho do município. Dentre os bairros compostos pela regional, é no bairro São Miguel que há a maior concentração de domicílios vulneráveis à pobreza, alcançando um percentual de cerca de 22% de domicílios nesta condição (CURITIBA, 2021, p. 38-39).

A regional Matriz (Regional 6) é composta por 18 bairros: Ahú, Alto da Glória, Alto da XV, Batel, Bigorriho, Bom Retiro, Cabral, Centro, Centro Cívico, Cristo Rei, Hugo Lange, Jardim Botânico, Jardim Social, Juvevê, Mercês, Prado Velho, Rebouças e São Francisco. Em comparação com as demais regionais e em termos de extensão, é uma região pequena, sendo classificada na oitava posição do município.

Em 2010, a regional Matriz possuía cerca de 6,82% de domicílios vulneráveis à pobreza, correspondendo, em termos absolutos, a 5.676 domicílios ou o correspondente a 10% do total de domicílios vulneráveis socialmente em Curitiba, resultado que classificou a regional com o melhor desempenho do município. Dentre os bairros citados, é no Prado Velho que há a maior proporção de domicílios em condições de vulnerabilidade, alcançando cerca de 28% da regional. (CURITIBA, 2021, p. 50-51).

A regional Pinheirinho (Regional 7), em termos de extensão, é a menor regional do município, correspondendo a 5,68% da cidade de Curitiba. É composta por cinco bairros: Capão Raso, Fanny, Lindóia, Novo Mundo e Pinheirinho.

Em termos de vulnerabilidade à pobreza, em 2010 a regional Pinheirinho possuía cerca de 9,79% de seus domicílios nessas condições, percentual que corresponde a 4.652 domicílios particulares, ou o correspondente a 8% dos domicílios vulneráveis no município. Desta forma, ficou classificada como a sexta regional com a maior proporção de domicílios vulneráveis à pobreza. Com relação ao desempenho por bairro, o bairro Pinheirinho concentra 33% dos domicílios nessas condições (CURITIBA, 2021, p. 39-40).

A regional Portão (Regional 8) é composta pelos bairros Portão, Água Verde, Fazendinha, Guaíra, Parolin, Santa Quitéria, Seminário e Vila Izabel. Em termos de extensão, é uma regional pequena, ficando à frente apenas da regional Pinheirinho.

Em 2010, a regional foi considerada com o segundo melhor desempenho do município, com cerca de 7% dos seus domicílios vulneráveis à pobreza, correspondendo a 4.991 domicílios, ou o correspondente a 9% do total de domicílios vulneráveis no município. Ao analisar os percentuais por bairro, é no Parolin que se localiza a maior proporção de domicílios nessa condição, alcançando um percentual de 19% (CURITIBA, 2021, p. 43-44).

A regional Santa Felicidade (Regional 9) é composta por 11 bairros: Butiatuvinha, Campina do Siqueira, Cascatinha, Lamenha Pequena, Mossunguê, Orleans, Santa Felicidade, Santo Inácio, São Braz, São João e Vista Alegre.

Em termos de vulnerabilidade social, em 2010, a regional possuía cerca de 7,26% de seus domicílios particulares considerados vulneráveis à pobreza. O montante correspondia a 2.807 domicílios vulneráveis, ou o correspondente a 5% do total municipal. Com isso, a regional foi classificada como o terceiro melhor desempenho do município. Dos 11 bairros, o Butiatuvinha possui a maior proporção de domicílios em condições de vulnerabilidade, com um percentual de 11% (CURITIBA, 2021, p. 44).

Em termos de extensão territorial, a regional Tatuquara (Regional 10) ocupa 9,44% da área do município, sendo composta por três bairros: Campo de Santana, Caximba e Tatuquara.

Com relação à vulnerabilidade social, a regional é classificada com o pior desempenho do município, totalizando cerca de 20% dos seus domicílios vulneráveis à pobreza, correspondendo a 4.827 domicílios nessas condições, ou o correspondente a 8% dos domicílios vulneráveis no município como um todo. Dentre

os bairros citados, é no Caximba que há a maior proporção de domicílios vulneráveis socialmente, com um percentual de 29% (CURITIBA, 2021, p. 39-40).

Na tabela abaixo é possível identificar as regionais de acordo com sua posição no desempenho municipal e o percentual de domicílios vulneráveis à pobreza em cada região da cidade.

TABELA 2 - CLASSIFICAÇÃO DAS REGIONAIS DE ACORDO COM SEU DESEMPENHO NO MUNICÍPIO E PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS PARTICULARES VULNERÁVEIS À POBREZA.

Regional	Classificação de desempenho (do melhor ao pior)	Percentual de domicílios particulares vulneráveis à pobreza
Matriz	Melhor desempenho	6,82%
Portão	2º melhor desempenho	7,04%
Santa Felicidade	3º melhor desempenho	7,26%
Boa Vista	4º melhor desempenho	8,12%
Pinheirinho	6ª maior proporção	9,79%
Bairro Novo	2º pior desempenho	14,60%
CIC	3º pior desempenho	13,57%
Cajuru	4º pior desempenho	12,18%
Boqueirão	5º pior desempenho	10,72%
Tatuquara	Pior desempenho	20,04%

Fonte: Diagnóstico regional, IPPUC. Tabela produzida pela autora.

Embora as regionais tenham sido classificadas e caracterizadas anteriormente, a tabela facilita a identificação e a possibilidade de uma análise posterior mais detalhada, pois permite melhor visualização a respeito das regionais, seus percentuais e classificação no desempenho do município.

Na tabela acima, a única regional que não foi caracterizada como melhor ou pior desempenho foi a regional Pinheirinho. Ela está classificada na sexta posição do município por ser a regional com a maior proporção de domicílios vulneráveis à pobreza. No entanto, a análise feita com relação a essa colocação regional é de que há a possibilidade de os níveis de desempenho serem parecidos com outras regionais e encaixarem-se no meio da tabela.

Antes de passar para a análise a respeito do indicador socioeconômico das escolas, é necessário realizar um apontamento a respeito do índice de Gini. De acordo com Silva, Borges e Parré (2014, p. 40), o índice de Gini “mede o grau de concentração da distribuição de renda domiciliar per capita de uma determinada população e em um determinado espaço geográfico”, ou seja, atua como um instrumento de medição da desigualdade em determinada localidade. Ainda, segundo os autores, é importante saber interpretar esse índice, e por isso,

Quando o índice tem valor igual a um (1), existe perfeita desigualdade, isto é, a renda domiciliar per capita é totalmente apropriada por um único indivíduo. Quando ele tem valor igual à zero (0), tem-se perfeita igualdade, isto é, a renda é distribuída na mesma proporção para todos os domicílios. Quanto mais próximo da unidade, maior a desigualdade na distribuição de renda. (SILVA, BORGES, PARRÉ, 2014, p. 40).

Deste modo, cabe uma comparação entre os índices do país, do estado e do município, a fim de identificar sua correlação com a desigualdade social presente em Curitiba. Na tabela abaixo é possível identificar esses valores.

Tabela 3 - Índice de Gini da distribuição do rendimento domiciliar per capita, segundo o índice nacional, por região, unidade da federação e capital - 2019

Grande região, unidade da federação e capital	Índice de Gini
Brasil	0.543
Sul	0.467
Paraná	0.476
Curitiba	0.519

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019. Tabela adaptada pela autora.

Como já citado anteriormente, quanto mais próximo da unidade, maior a desigualdade presente na distribuição de renda, seja em um país, estado ou município. Com isso, ao observar a tabela 2, é possível notar que o índice municipal se aproxima mais do índice nacional do que dos índices regional e estadual, sendo um percentual a ser observado com mais cautela. É importante frisar que, de acordo com o IBGE, a média que o Brasil alcançou com o índice de Gini classificou o país

em 156º lugar no que diz respeito aos países com maiores desigualdades (IBGE, 2020, p. 52).

Desta forma, ao identificarmos a proximidade do índice de Gini do município de Curitiba ao índice brasileiro, é possível observar que a taxa de desigualdade de rendimentos é alta em ambas as dependências administrativas.

Assim, ao retomar a análise de Cruz (2020, p. 33), essa desigualdade presente no Brasil, e em especial no município tratado nesta pesquisa, pode ser justificada pelo desenvolvimento geográfico desigual chamado de “à brasileira”, o qual caracteriza-se por particularidades marcadas por determinações históricas gerais, sendo um retrato único do país.

4.2. Análise do indicador socioeconômico das escolas públicas que ofertam os anos finais do ensino fundamental em Curitiba

Após a caracterização das regionais pertencentes ao município de Curitiba, é possível analisar o índice socioeconômico apresentado pela escola de maneira comparativa aos índices regionais, identificando sua localidade.

Como forma de contextualizar as escolas do município de Curitiba, no ano de 2019, 335 escolas públicas realizaram a prova SAEB. Esta prova tem como objetivo realizar um diagnóstico a respeito da educação básica brasileira, sendo aplicada em escolas estaduais e municipais em todo o país. Os resultados dos testes e questionários aplicados são um indicativo da qualidade do ensino brasileiro, como forma de aprimorar e monitorar políticas educacionais com base em evidências, já que por meio da prova é possível identificar o contexto dos estudantes e de suas escolas (INEP, [s.d.], n. p.).

Das 335 escolas públicas que realizaram a prova em 2019, 156 ofertam os anos finais do ensino fundamental, as quais foram selecionadas para o presente estudo. Deste modo, o presente tópico se dedica à discussão dos resultados obtidos pelo INEP por meio do índice socioeconômico das escolas. Em seguida, serão analisados os índices já supracitados ao longo do trabalho, como forma de identificar os níveis de permanência, exclusão e insucesso na escolarização do município.

A composição do indicador socioeconômico foi feita a partir da prova SAEB, realizada em 2019, com as turmas de 9º ano do ensino fundamental, e para gerar os resultados, foram utilizadas as perguntas já apresentadas pelo anexo 1. Nesse sentido, a tabela presente no anexo 2 apresenta dados a respeito das escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental em Curitiba, organizadas por bairro, dependência administrativa e quantidade de alunos que realizaram a prova no ano de 2019.

A tabela aponta que 25.551 alunos realizaram a prova SAEB no ano de 2019, e das 156 escolas analisadas, apenas dez são municipais, as demais são todas estaduais. É válido lembrar que existem escolas e colégios no município de Curitiba, e a diferença se dá na oferta do ensino médio: os colégios oferecem esta etapa, as escolas, não.

Para que seja possível identificar o nível socioeconômico das escolas, a tabela presente no apêndice 1 traz o percentual de alunos pertencentes aos oito níveis da escala INSE, além de apresentar a média da escola e em qual nível ela se encontra. As escolas estão divididas pelas regionais às quais pertencem⁵.

Ainda, de acordo com o apêndice 1, e após a caracterização das regionais, é possível identificar a média das escolas, realizando um paralelo com o índice de vulnerabilidade social já apresentado.

A regional 1 é caracterizada com o segundo pior desempenho do município, no que diz respeito ao índice de vulnerabilidade social. No entanto, ao analisar a educação na região, a grande maioria das escolas estão localizadas no nível V da tabela INSE, a qual corresponde aos estudantes que estão a meio desvio padrão acima da média estipulada pelo Inep, com os pais ou responsáveis tendo até o nível superior completo. Além disso, de acordo com o diagnóstico regional, na etapa do ensino fundamental, das 33 instituições de ensino da regional, apenas seis registraram taxa de reprovação superior a 5% e nenhuma registrou taxa de abandono acima desse valor (CURITIBA, 2021, p. 25). É importante ressaltar que estão sendo consideradas as duas etapas do ensino fundamental, mas ainda assim é viável refletir sobre este resultado.

Já na regional 2, mais um nível foi alcançado. 15 das 22 instituições localizadas alcançaram o nível VI, estando meio a um desvio padrão acima da média

⁵ No apêndice 2 encontram-se as dez regionais numeradas de 1 a 10.

estipulada pelo Inep. As demais escolas encontram-se no nível V. Das 72 instituições de ensino que ofertam o ensino fundamental, apenas 17 apresentaram taxa de reprovação superior a 5%, e assim como visto na regional anterior, não houve taxa de abandono acima desse valor (CURITIBA, 2021, p. 27). Em relação aos domicílios vulneráveis à pobreza, a regional possui o quarto melhor desempenho do município, com uma pequena quantidade registrada no ano de 2010, quando o Censo foi realizado.

Os resultados da regional 3 estão bem divididos: 6 instituições estão no nível V e 9 estão no nível VI. Assim como as regionais anteriormente citadas, as taxas de reprovação e de abandono permanecem as mesmas: reprovação superior a 5% e não foi registrada taxa de abandono acima do valor apresentado. (CURITIBA, 2021, p. 24). Já com relação ao índice de vulnerabilidade social, a regional registrou, em 2010, o quinto pior desempenho do município.

A regional 4 possui 10 escolas no nível V, 11 escolas no nível VI e duas que se encontram no nível VII da escala. Este último representa um a dois desvios-padrão acima da escala INSE, sendo um nível superior aos demais apresentados. Segundo o diagnóstico regional, o percentual de reprovação superior a 5% permaneceu e a taxa de abandono não ultrapassou o valor esperado, assim como nas demais citadas. No entanto, nesta regional, há uma escola municipal que oferta os anos finais do ensino fundamental, e, ainda segundo o diagnóstico, não houve taxa de reprovação e abandono acima do limite considerado nas escolas municipais (CURITIBA, 2021, p. 24). Com relação aos índices de vulnerabilidade na regional, considerando as 10 regionais de Curitiba, esta classificou-se com o quarto pior desempenho do município.

A regional 5 é a maior em relação à sua extensão territorial e no que diz respeito aos domicílios vulneráveis à pobreza, está classificada em terceiro lugar com o pior desempenho no município. Ao se tratar de educação, os índices são bem parecidos com as demais regionais: 10 escolas encontram-se no nível V e 7 estão no nível VI. Das 47 instituições de ensino consideradas pelo diagnóstico regional, 12 apresentaram taxa de reprovação superior a 5%, e apenas uma apresentou taxa de abandono acima desse valor (CURITIBA, 2021, p. 23).

Na regional 6 também há um resultado dividido entre os três níveis: 5 encontram-se no nível V, 12 encontram-se no nível VI, e 3 encontram-se no nível VII. São níveis já apresentados anteriormente, e que são considerados bons, pois

estão acima da média prevista pelo Inep. Assim como já foram índices comuns nas demais regionais, algumas escolas tiveram taxa de reprovação superior a 5% e não houve taxa de abandono acima desse valor. Diante do exposto, e de acordo com o diagnóstico regional, esta região possui o melhor desempenho do município (CURITIBA, 2021, p. 32).

Das 15 escolas analisadas na regional 7, 6 estão no nível V, 8 no nível VI, e uma no nível VII. Ambas possuem médias parecidas, com uma grande proximidade. Assim como a regional 5, algumas escolas apresentaram taxa de reprovação superior a 5%, e apenas uma apresentou taxa de abandono acima desse valor (CURITIBA, 2021, p. 24). Com relação à classificação de vulnerabilidade, a regional alcançou a sexta posição com o pior desempenho no município.

A regional 8 está na segunda posição com o melhor desempenho do município, no que diz respeito ao índice de vulnerabilidade social. No que diz respeito à educação na regional, há a prevalência do nível VI nas escolas selecionadas para este estudo, e outras que se localizam entre o nível V e o nível VII. De acordo com o diagnóstico regional, os resultados com relação ao rendimento escolar são similares aos anteriormente citados: algumas escolas apresentaram taxa de reprovação acima de 5%, e não houve taxa de abandono acima do valor considerado (CURITIBA, 2021, p. 27).

As escolas da regional 9 encontram-se, em sua grande maioria, no nível VII da escala INSE. De acordo com o diagnóstico regional, os resultados com relação às taxas de abandono e reprovação permaneceram, assim como as demais regionais (CURITIBA, 2021, p. 28). Além disso, a regional possui o terceiro melhor desempenho do município.

Por fim, as 7 escolas da regional 10 encontram-se no nível V da escala, sendo a única regional a possuir todas as escolas em um único nível socioeconômico. Segundo o diagnóstico regional, quatro escolas apresentaram taxa de reprovação superior a 5%, e nenhuma apresentou taxa de abandono superior ao valor considerado (CURITIBA, 2021, p. 24). Com relação ao índice de vulnerabilidade, a regional é classificada com o pior desempenho do município no que diz respeito aos domicílios vulneráveis à pobreza.

Embora os índices de vulnerabilidade social nas dez regionais sejam diferentes, não há escola enquadrada abaixo da média. Diante do exposto, a grande maioria das escolas do município de Curitiba encontram-se no nível V da escala

INSE, considerado como o primeiro nível acima da média estipulada pelo INEP. A nível nacional, o nível V corresponde a 18,77% de estudantes que estão até meio desvio-padrão acima da média nacional, como apresentado no quadro 1 e na tabela 1.

Como já mencionado no tópico anterior, além de a regionalização e a distribuição espacial terem relação com a desigualdade social, é importante retomar questões já abordadas com relação à escolarização para amparar a análise deste tópico. Os índices de desigualdade dentro do município e a proporção de domicílios vulneráveis socialmente possuem influência nos diferentes processos dentro da sociedade, em especial às escolas, tema abordado nesta pesquisa.

De acordo com Gentili (2010, p. 1065), “a intensificação ou a manutenção dos altos índices de pobreza e indigência tendem a condicionar seriamente as oportunidades de vida e os direitos da população com menos de 18 anos”. A educação, sendo um direito fundamental, fica condicionada às oportunidades que são ou não oferecidas à população mais vulnerável socialmente, neste caso, aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, entre 11 e 14 anos.

Desta forma, é necessário pensar a negação e a não oferta dos direitos, sobretudo na educação, como fator limitante no desenvolvimento dos estudantes, pois a escola, além de ser um elemento fundamental para a emancipação dos sujeitos, é também parte da sociedade, reconhecida por seu papel coletivo. Assim, ao condicionar as oportunidades educacionais a poucos alunos e não assegurar seu pleno desenvolvimento, os leva à exclusão. Ainda, segundo Gentili (2010, p. 1062), a exclusão é uma relação social na sociedade, explicada pelo fato de não serem excluídos somente pelo fato de não estarem matriculados nas escolas ou por permanecerem até o final da etapa matriculada, “mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada”.

4.3. Análise dos indicadores de permanência, exclusão, insucesso e conclusão escolar

Após a análise socioeconômica das escolas e identificação de seus respectivos níveis, este último tópico será dedicado, especificamente, à análise dos

indicadores educacionais escolhidos para esta pesquisa, bem como comparação acerca dos aspectos citados no tópico anterior.

Como já mencionado, para este estudo, foram selecionadas 156 escolas públicas do município de Curitiba que ofertam os anos finais do ensino fundamental, as quais realizaram a prova SAEB no ano de 2019 e tiveram seus resultados divulgados no INEP. Para a análise das taxas de rendimento - aprovação, reprovação e abandono escolar -, os dados foram coletados do Censo Escolar, um dos principais instrumentos para a coleta de dados a respeito da educação básica, o qual passa por duas etapas: a primeira com informações sobre turmas, quantidade de alunos e profissionais em sala de aula, e a segunda sobre a movimentação e rendimento dos alunos (INEP, [s.d.], n. p.). Esta segunda etapa é a responsável pelos dados que serão apresentados e analisados neste estudo.

Antes de tratar especificamente as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar das 156 escolas analisadas, faz-se necessário observar um panorama destes índices a nível nacional, estadual e municipal, para então realizar uma análise comparativa. Na tabela abaixo é possível identificar os níveis nestas três esferas com maior facilidade, como forma de tomá-las como referência para a análise deste tópico.

TABELA 4 - TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO A NÍVEL NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM 2019.

	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
Brasil	89,9%	8,2%	1,9%
Paraná	92,5%	6,6%	0,9%
Curitiba	93,4%	6,0%	0,6%

Fonte: INEP, 2019. Tabela produzida pela autora.

Com relação às taxas de aprovação e em comparação aos índices educacionais no país, o estado do Paraná e o município de Curitiba estão acima da média calculada no ano de 2019. Assim também acontece com as taxas de reprovação e abandono: Paraná e Curitiba não chegaram a alcançar o percentual

médio do país, ou seja, os índices de reprovação e abandono foram menores ao calculado nacionalmente.

Deste modo, as taxas tomadas como referência para o estudo serão as que dizem respeito ao próprio município de Curitiba, ao estado do Paraná, e ao Brasil, e com isso, é possível realizar comparação com as 156 escolas selecionadas para a pesquisa⁶. Também, é preciso considerar que as taxas de rendimento - aprovação, reprovação e abandono - refletem fatores como por exemplo condições socioeconômicas dos alunos e da regional, e estrutura escolar, sendo consideradas para as análises a serem realizadas a seguir.

Com relação à taxa de aprovação, na tabela abaixo é possível identificar a quantidade de escolas que se encaixam nos diferentes grupos percentuais.

TABELA 5 - QUANTIDADE DE ESCOLAS EM CURITIBA DIVIDIDAS PELOS PERCENTUAIS DE APROVAÇÃO, EM 2019.

Percentual	Quantidade de escolas
Acima de 90%	95
De 80% a 89,9%	51
De 70% a 79,9%	8
De 60% a 69,9%	2
TOTAL	156

Fonte: Inep, 2019. Tabela produzida pela autora.

Com relação à taxa de aprovação, 95 escolas atingiram índices acima de 90%, 51 alcançaram mais de 80%, e 8 escolas chegaram a percentuais acima de 70%. Mais da metade das escolas analisadas estão com percentuais iguais ou maiores que a média municipal.

É interessante destacar que apenas uma escola obteve taxa de aprovação igual a 100%, sendo localizada na regional 4. Embora a regional seja classificada como o quarto pior desempenho do município, com relação a este índice, alcançou o nível mais alto da tabela. A escola em questão é municipal, e oferta, além da educação infantil, tanto os anos iniciais quanto os anos finais do ensino fundamental.

⁶ A tabela com as taxas de aprovação, reprovação e abandono nas escolas de Curitiba está presente no apêndice 3.

Das 95 escolas que alcançaram índices de aprovação acima de 90%, a regional 2 possui a maior quantidade de escolas nesta classificação, são 15 as escolas que ocuparam este lugar. A regional 2 é também considerada como o quarto melhor desempenho municipal.

As 51 escolas que estiveram com índices entre 80% e 89,9% ficaram bem divididas entre as dez regionais do município, 9 localizadas na regional 4, 8 na regional 5, 7 nas regionais 3 e 7, 5 nas regionais 2 e 9, 4 na regional 6, 3 na regional 8, 2 na regional 10 e apenas 1 na regional 1.

Já com relação às 8 escolas que estiveram entre 70% e 79,9%, somente as regionais 2 (duas escolas), 3 (uma escola), 4 (duas escolas), 5 (duas escolas) e 7 (uma escola) tiveram escolas nesta classificação. Respectivamente, os desempenhos das regionais foram classificados em quarto melhor, quinto pior, quarto pior, terceiro pior e sexta maior proporção de domicílios vulneráveis à pobreza.

No entanto, duas das 156 escolas tiveram uma taxa pouco maior que 60%, uma localizada na regional 4 e outra na regional 6. É válido ressaltar que a regional 4 encontra-se no quarto lugar como o pior desempenho no município no que diz respeito à vulnerabilidade social - quadro já apresentado no tópico anterior.

Embora a maior parte das escolas da regional estejam acima da média estipulada pelo INSE, uma das menores taxas de aprovação é de uma escola no bairro Cajuru, o qual concentra o maior número de domicílios particulares vulneráveis à pobreza (CURITIBA, 2021, p. 40).

Já a regional 6, apesar de possuir o melhor desempenho do município, também alcançou um dos índices de aprovação mais baixos do município em 2019. A escola em questão fica localizada no bairro Mercês, o qual tem uma das menores taxas de domicílios vulneráveis à pobreza, de acordo com o diagnóstico regional (CURITIBA, 2021, p. 51).

Pensar a aprovação como expressão da permanência, nos faz refletir sobre o que Lenskij (2006, p. 46) nos trouxe sobre o direito à educação e o direito à permanência escolar, conquistado e firmado na Constituição de 1988. Além disso, por meio deste direito, deve-se assegurar programas suplementares como de material didático escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde, fatores que viabilizam uma trajetória dentro da escola e possibilitam sua permanência escolar.

Ainda, segundo a autora (2006, p. 58), a Constituição de 1988 avançou no sentido de ampliação ao direito à permanência na escola até os 18 anos de idade, “ao ser considerado direito pública subjetivo; avançou ao assegurar a efetividade deste direito e a justicialidade, o que antes não existia”.

Tendo isso em vista, é possível identificar que, embora algumas escolas possuam índices menores, todas conquistaram aprovação acima de 50%, o que nos faz pensar sobre o papel fundamental da educação e como tem sido a efetivação de seu direito à permanência. No entanto, é preciso refletir também, maneiras de aumentar esses índices em escolas que não atingiram a taxa média de aprovação calculada no município em 2019, 93,4%. Desta forma, Lenskij aponta que

Cabe ao Estado, então, não só promover a universalização do acesso, dar condições de permanência através da elaboração de políticas suplementares, bem como fazer o chamamento às famílias para a matrícula e o zelo pela frequência dos filhos à escola; e, principalmente, oferecer meios jurídicos legalmente sustentados, para a reivindicação destes direitos. (LENSKIJ, 2006, p. 70).

No que diz respeito à taxa de reprovação, algumas taxas foram modificadas e algumas escolas ficaram bem divididas entre os percentuais separados para a análise, como é possível observar na tabela 6.

TABELA 6 - QUANTIDADE DE ESCOLAS EM CURITIBA DIVIDIDAS PELOS PERCENTUAIS DE REPROVAÇÃO, EM 2019.

Percentual	Quantidade de escolas
De 0 a 1%	14
De 1,1% a 10%	91
De 10,1% a 19,9%	43
Acima de 20%	8
TOTAL	156

Fonte: Inep, 2019. Tabela produzida pela autora.

De acordo com a tabela acima, 14 das 156 escolas tiveram percentual de reprovação de até 1%. É importante ressaltar que quatro dessas escolas não tiveram reprovação em 2019, e todas são escolas municipais, localizadas nas regionais 1,

2, 4 e 5. A escola localizada na regional 4, a qual não teve índice de reprovação registrado em 2019 é também a escola mencionada anteriormente com o único percentual de aprovação igual a 100%.

No entanto, a quantidade de escolas que tiveram percentuais acima de 1,1% é grande, e destas, 36 das que se encontram nessa faixa, estavam acima da média municipal, 6,0%. 7 dessas escolas localizam-se na regional 8, classificada em sexto lugar com a maior proporção de domicílios vulneráveis à pobreza, e subdivididas entre os níveis V, VI e VII da escala INSE. As demais 29 escolas estão divididas entre as 9 regionais: uma escola na regional 6, duas nas regionais 5, 7 e 10, três nas regionais 1 e 9, cinco nas regionais 3 e 4, e seis na regional 2.

As escolas que estiveram classificadas acima de 10% e 20% ultrapassaram as médias registradas no estado e no país, totalizando 51 escolas com índices de reprovação acima do percentual calculado.

14 escolas estiveram entre 10,1% e 11,9%, divididas entre as regionais, quatro delas são pertencentes a regional 5, e subdivide-se entre os níveis V e VI da média INSE. Importante ressaltar que esta regional se classificou como o terceiro pior desempenho municipal. As demais escolas localizam-se divididas entre as regionais 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10.

13 escolas classificaram-se entre os percentuais 12% a 14,9%, destas, há uma escola na regional 2, uma na regional 3, uma na regional 7, duas escolas na regional 5, duas na regional 4, e as seis restantes subdividem-se, igualmente, entre as regionais 6 e 9. Além disso, 9 das 13 escolas estavam no nível VI da tabela INSE e as 4 restantes classificaram-se no nível V. Como já reiterado ao longo deste trabalho, todas as escolas de Curitiba estão acima da média do INSE, classificando-se entre os níveis V a VII.

Entre 15% e 19,9%, encontramos 16 escolas, divididas entre as regionais 2 a 7. Destas, 12 encontram-se no nível V da tabela INSE e as demais alcançaram o nível 4. O padrão mantém-se o mesmo ao citado anteriormente: das oito escolas classificadas com percentuais acima de 20%, seis escolas localizam-se entre 22% e 27,9%, e encontram-se no nível V.

Assim, dando um salto nos percentuais, duas escolas alcançaram os maiores índices de reprovação, 33% e 33,3%, as quais encontram-se, respectivamente, nas regionais 4 e 6. À guisa de informação, essas escolas são as mesmas que tiveram os menores índices de aprovação no município, apresentadas na tabela 2.

Ao identificar as taxas de reprovação dentro do município e separá-las de acordo com suas regionais e respectivos índices de vulnerabilidade social, é preciso refletir sobre o que Roazzi e Almeida (1988, p. 55) já apontaram: não podemos dissociar a origem social do educando e seu insucesso escolar, caracterizado pela reprovação. Ainda, segundo os autores, quando o estudante sofre pelo insucesso dentro de uma instituição de ensino, sua vida fora da escola também é afetada, pois sua autoestima tende a diminuir, além de acentuar implicações em seus projetos de vida, o que nos leva a refletir sobre a relação do papel social da escola na vida de cada estudante.

Assim, é necessário sempre considerar a realidade social dos estudantes como forma de inclui-lo na escola e fazê-lo sentir parte desta instituição. Logo, isto surtirá efeito não somente para o estudante em questão, mas para as demais dimensões de sua vida, como sua família e sua convivência na sociedade.

Por fim, para analisar a taxa de abandono, ela foi dividida em quatro grupos de percentuais, presentes na tabela 7.

TABELA 7 - QUANTIDADE DE ESCOLAS EM CURITIBA DIVIDIDAS PELOS PERCENTUAIS DE ABANDONO, EM 2019.

Percentual	Quantidade de escolas
Igual a 0	85
Até 1%	27
De 1,1% a 4,9%	42
Acima de 5%	2
TOTAL	156

Fonte: Inep, 2019. Tabela produzida pela autora.

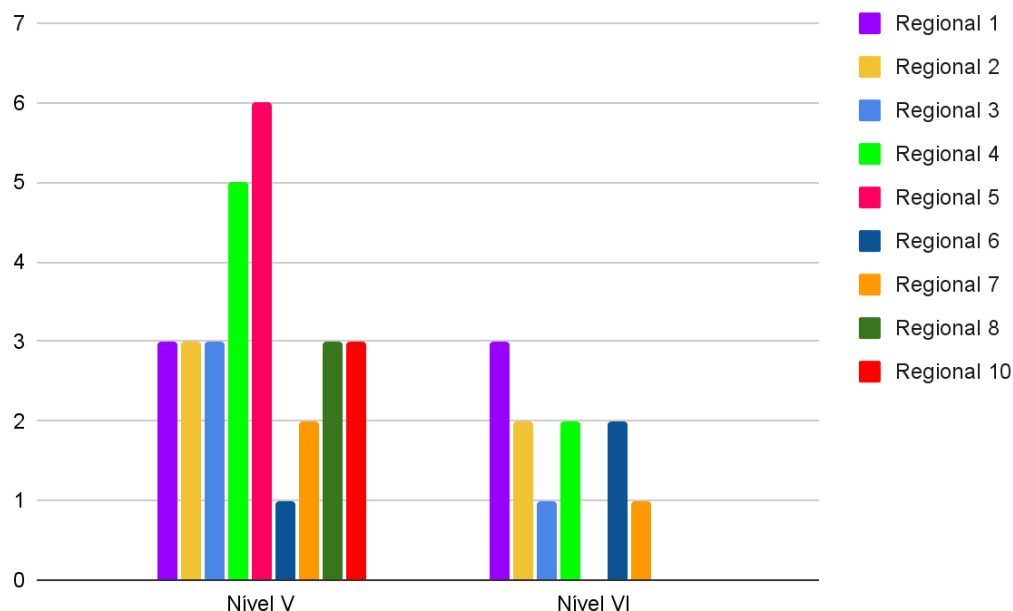
A grande maioria das escolas concentraram-se no primeiro grupo da tabela, ou seja, não tiveram taxa de abandono registrada em 2019. Das escolas que alcançaram percentual de até 1%, 19 estão com percentual de até 0,6%, a média calculada no município de Curitiba. Destas 19, seis escolas encontram-se no nível V da tabela INSE, 12 no nível VI e apenas uma no mais alto nível dentro do município, VI.

Além da média municipal, é necessário analisar, também, a média estadual. 6 escolas que fazem parte segundo grupo da tabela, tiveram percentuais de até 0,9%, a média estadual, divididas da seguinte forma: três escolas alcançaram percentual de 0,9%, uma com média INSE V, localizada na regional 8, e as outras duas com VI, uma na regional 2 e outra na regional 7; uma escola chegou a 0,8%, localizada na regional 5, com média VI; e, por fim, duas escolas tiveram percentual de abandono de 0,7%, localizadas nas regionais 1 e 3, ambas com média INSE VI.

Ainda a respeito do segundo grupo da tabela, é válido ressaltar que duas escolas tiveram a taxa de abandono igual a 1%. Uma escola localiza-se na regional 2 e conquistou a média INSE VI, regional classificada como quarto melhor desempenho municipal, tendo a maioria de suas escolas localizadas neste mesmo nível, desta forma, segue o padrão do indicador de nível socioeconômico. Já a outra escola está localizada na regional 10, alcançando o nível V da tabela INSE. A regional 10 é classificada como o pior desempenho do município, e como já mencionado no tópico anterior, é a única regional a possuir todas as escolas em um mesmo nível socioeconômico.

Já as 42 escolas do terceiro grupo alcançaram percentuais acima das médias calculadas pelo país, estado e município, com taxas de até 4,9%. Para que seja possível identificar a distribuição dessas escolas com relação às regionais, o gráfico abaixo apresenta as escolas separadas pelas regionais e por sua média INSE. O gráfico segue a ordem das regionais descritas à direita da imagem, com cores diferentes para facilitar a visualização, abaixo das barras o nível INSE a ser analisado, e à esquerda a quantidade de escolas por nível e regional.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS EM CURITIBA COM TAXA DE ABANDONO DE ATÉ 4,9% DE ACORDO COM SUA REGIONAL E O NÍVEL NA TABELA INSE, 2019.



Fonte: Inep, 2019. Gráfico produzido pela autora.

De acordo com o gráfico 1, há uma boa distribuição entre o nível V da tabela INSE, sendo o único nível a ter escolas distribuídas em todas as regionais. A regional que possui a maior quantidade de escolas neste nível e que alcançou percentual de abandono entre 1,1% e 4,9% foi a regional 5, caracterizada com o terceiro pior desempenho do município, e desta forma, ao ser a regional com maior quantidade de escolas neste grupo, faz-se necessário um olhar mais cuidadoso para com as condições de ensino e sobre o desenvolvimento social do aluno. É válido ressaltar que dentro deste grupo analisado e de acordo com a regional 5, não há escolas que compõem o nível VI, como é possível notar pelo espaço em branco, o qual seria responsável pela regional em questão.

Logo atrás da regional 5, a regional 4 alcançou 7 escolas neste grupo, divididas da seguinte forma: cinco escolas encontram-se no nível V e duas no nível VI. A regional 4 possui o quarto pior desempenho municipal, e como já mencionado no tópico anterior, nesta regional, há uma escola municipal que oferta os anos finais do ensino fundamental, a qual não houve registro das taxas de reprovação e abandono acima do limite em questão, embora as escolas aqui mencionadas apresentaram taxa de abandono acima de 2%.

15 escolas pertencentes ao nível V foram divididas igualmente entre as regionais 1, 2, 3, 8 e 10, cada qual com três escolas. Estas regionais correspondem,

respectivamente, ao segundo pior desempenho do município, quarto melhor desempenho, quinto pior, segundo melhor e o pior desempenho. Além disso, seus percentuais estão divididos entre 1,1% até 4,9%. Neste último percentual e dentro deste grupo de regionais, somente a regional 1 possui escola com taxa de abandono entre 4% e 4,9%. Ainda sobre a regional 1, é importante ressaltar que também alcançou três escolas no nível VI, sendo a regional com maior quantidade de escolas neste nível.

Por fim, mas não menos importante, duas regionais tiveram percentuais e quantidade de escolas semelhantes, divididas nos dois níveis analisados. A regional 6, classificada com o melhor desempenho municipal, possui uma escola no nível V e duas no nível VI. Já a regional 7, classificada na sexta posição com a maior proporção de domicílios vulneráveis à pobreza, possui duas escolas no nível V e uma no nível VI, o contrário da regional mencionada anteriormente.

Apenas duas escolas tiveram suas taxas de abandono superiores a 5%, são elas 6,1% e 7,9%, localizadas, respectivamente, nas regionais 5 e 7. A regional 5, como já mencionada nas análises anteriores, foi classificada com o terceiro pior desempenho do município no que diz respeito ao índice de vulnerabilidade social, e embora suas escolas tenham alcançado níveis acima da média estipulada pelo INSE, a taxa de abandono superou até mesmo a taxa nacional.

Já a regional 7, classificada na sexta posição com relação à proporção de domicílios vulneráveis socialmente, teve a maior taxa de abandono registrada no município em 2019, 7,9%. Apesar de suas escolas também estarem classificadas acima da média INSE, alcançando até mesmo o VII nível da tabela, a taxa de abandono foi a maior do município, a qual também ultrapassou a média nacional calculada no ano de 2019.

Ao identificar as taxas de abandono e observar os altos índices, é preciso refletir a razão pela qual os estudantes abandonam seus estudos, pois apenas ao analisar as taxas, não é possível encontrar motivos para tal questão, seria necessária uma pesquisa focada nos estudantes e em suas percepções. Existem fatores externos e internos que inviabilizam um estudante e o levam ao abandono, como o trabalho remunerado e gravidez na adolescência, por exemplo. No entanto, de acordo com a Unicef (2021, p. 23), “o abandono também pode ser compreendido como associado às práticas de reprovação e ao desenvolvimento de propostas curriculares desvinculadas dos interesses das crianças e dos adolescentes”, pois os

estudantes que passam pela reprovação têm sua autoestima baixa, e dependendo do contexto em que vivem, podem chegar a desistir de seus estudos. Ainda, “a reprovação é um poderoso indutor do abandono escolar” (UNICEF, 2021, p. 23).

As escolas de Curitiba foram bem distribuídas no que diz respeito à taxa de abandono registrada, e é importante reforçar que embora algumas escolas tenham alcançado níveis acima do registrado no município e no estado, mais da metade das 156 escolas selecionadas não registraram taxa de abandono, o que é um ganho para o município. Contudo, ainda é preciso ter um olhar cuidadoso sobre essas taxas e buscar maneiras para que elas possam diminuir, dando atenção especial às escolas que superaram até mesmo a taxa nacional, 1,9%.

Como foi mencionado no capítulo metodológico, embora o INEP não tenha divulgado dados a respeito da taxa de evasão do ano de 2019, na tabela abaixo, serão apresentadas as taxas nacional, estadual e municipal, como forma de identificar de que forma elas foram registradas no biênio 2017/2018. É importante ressaltar que a taxa de evasão diz respeito à proporção de alunos que estavam matriculados em alguma série no ano de 2017 e em 2018 não estavam matriculados.

TABELA 8 - TAXA DE EVASÃO REGISTRADA EM 2017/2018, SEPARADA PELAS UNIDADES GEOGRÁFICAS, DE ACORDO COM A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Unidade geográfica	Anos finais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Brasil	4.0%	3.3%	3.5%	3.6%	6.0%
Paraná	3.1%	2.2%	2.7%	3.2%	4.3%
Curitiba	2.4%	1.8%	2.0%	2.2%	3.5%

Fonte: INEP, 2017/2018. Tabela adaptada pela autora.

De acordo com a tabela 7, é possível notar que no biênio 2017 e 2018, a taxa média nacional de evasão foi alta, e o maior índice encontra-se no 9º ano do ensino fundamental. Em relação ao estado do Paraná, a taxa geral dos anos finais teve redução em comparação ao país, embora a taxa do 9º também seja a maior nestes anos. No que diz respeito ao município de Curitiba, as taxas tiveram grande diminuição em comparação às taxas nacional e estadual, e mesmo tendo a persistência em possuir a taxa do 9º como a mais elevada, não há como equiparar

com as demais taxas, pois há uma grande diferença entre as três dependências administrativas.

Um estudo realizado por Burigo e Batista (2014) buscou identificar as causas da evasão escolar nas turmas de 8º e 9º anos em uma escola de Toledo (PR). De acordo com as autoras (BURIGO; BATISTA, 2014, p. 8), os alunos advindos de famílias de baixa renda trazem uma realidade caracterizada pela sobrevivência, “e muitas vezes a carência material é reduzida a uma questão moral, de valores, atitudes e hábitos e até mesmo incapacidade para o estudo e a aprendizagem”, e por essa razão, é necessário pensar a relação entre a educação e a pobreza e de que forma a escola tem considerado esse contexto, em vista da quantidade de estudantes vulneráveis socialmente.

As autoras apresentaram relatos de alunos que cuidam de familiares doentes, sofrem abusos em casa, são órfãos, por exemplo, e por essa razão acabam sentindo-se desmotivados para continuar seus estudos, resultando na evasão escolar. Um estudante relatou às autoras o desejo de que a escola fosse diferente e que os professores pudessem incentivar todos os alunos. Esta fala remete à própria autoestima dos estudantes, pois ao passarem por situações difíceis em casa se desmotivam e não encontram situações que possam ajudá-los a melhorar e prosseguir com seus desejos e vontades, então enxergam na escola uma possibilidade de mudança, a qual muitas vezes não viabiliza uma trajetória escolar pensada nessas realidades estudantis, resultando, então, na evasão escolar.

Em contrapartida, há também a fala de professores que vivenciam essas situações diariamente. De acordo com Burigo e Batista (2014, p. 14), professores relataram que chegam à escola e se deparam com os alunos desmotivados, além de “um sistema de ensino que nem sempre dispõe de todos os recursos necessários para oferecer aos estudantes diferentes metodologias, que num mundo globalizado se torna indispensável a formação e a aprendizagem”. Assim, é necessário refletir sobre o papel da escola, sua função social e a forma como ela é ou não valorizada, além de considerar fatores sociais externos a ela.

Outra pesquisa, realizada por Carvalho (2018), buscou analisar os motivos que levaram os estudantes de 6º e 9º ano à evasão, em uma escola de Santo Antonio de Lisboa, no Piauí. Após a pesquisa, verificou-se o abandono da escola, sobretudo, por três razões: para trabalhar e auxiliar na complementação de renda da família; por escola pouco atrativa e problemas com professores e diretores, em virtude de

questões políticas; e problemas com documentação e transporte, como a falta de documentação exigida no momento da matrícula e a distância entre suas residências e a escola (CARVALHO, 2018, p. 148).

Além disso, tratando-se do fracasso escolar, é preciso reiterar a influência de fatores internos e externos. De acordo com Carvalho (2018, p. 151), dentre os fatores externos, ressalta-se a necessidade de o aluno trabalhar, bem como as condições da família, relacionadas ao nível de escolaridade do pai e o não acompanhamento dos filhos em suas tarefas escolares. Já a respeito dos fatores internos, há a não valorização do universo cultural da criança e do adolescente, adaptando-se à realidade em questão, precárias condições de trabalho e relações distanciadas entre professores e alunos.

Estas pesquisas evidenciam o que Gentili (2009, p. 1070) já havia apontado quando escreveu sobre as dinâmicas de exclusão na América Latina, trazendo a questão de que embora todos tenham o mesmo direito à educação, nem todos exercem da mesma forma, reflexo de um processo de escolarização desigual, tal como as condições de vida dos grupos que compõem a sociedade e suas reais necessidades.

Desta forma, identificar o motivo de o aluno ter evadido nos leva a uma grande reflexão acerca dos diversos fatores já mencionados que, de maneira individual ou conjunta, influenciam as ações a serem tomadas pelos estudantes. No entanto, não é possível compreender quais os motivos da evasão escolar no município de Curitiba, tendo em vista somente a pesquisa quantitativa realizada. Para obter resultados relacionados às motivações dos estudantes e a evasão escolar, faz-se necessário, então, um trabalho focado nestes fatores, bem como uma pesquisa de campo, com o foco nas escolas do município, pois assim será possível identificar a razão da taxa de evasão ser tão alta no 9º ano.

É importante reiterar que uma das metas do PNE, a meta 2, traz a busca pela garantia de conclusão dos anos finais do ensino fundamental até o último ano de vigência do plano, 2024. No entanto, caso as taxas continuem elevadas e não sejam oferecidas condições de permanência aos estudantes, como já foram mencionadas no segundo capítulo da referida pesquisa, será difícil garantir a conclusão escolar com sucesso.

Desta forma, ao identificar as taxas de transição e de rendimento nas diferentes esferas, é possível notar que há uma discrepância maior nos índices municipais, ao compará-los às demais dependências administrativas.

É válido ressaltar que em Curitiba, as taxas seguem um padrão, e mantêm-se em uma constante, e embora algumas regionais sigam com índices mais elevados e alcancem piores posições a respeito da vulnerabilidade social, nem todas as escolas sofreram prejuízos educacionais. No entanto, ainda é necessário dar continuidade à criação de projetos e políticas educacionais voltadas para a população em idade escolar, bem como torná-las parte do processo educativo, permitindo que seus desejos e anseios com relação ao ambiente e à trajetória escolar sejam ouvidos. Desta forma, ao adaptar e garantir o bem-estar a toda a comunidade escolar, os resultados possam ser mais satisfatórios, e quem sabe possamos nos aproximar ainda mais da equidade educacional.

CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo analisar a desigualdade social aliada aos indicadores educacionais de permanência e exclusão, insucesso e conclusão escolar, nas escolas públicas que ofertam os anos finais do ensino fundamental, no município de Curitiba - Paraná. Desta forma, pretendia-se compreender de que forma a desigualdade social, influenciava as trajetórias escolares dos estudantes do município, baseada em dados empíricos disponibilizados pelas plataformas educacionais. Buscou-se, também, analisar as regionais da cidade identificando os níveis de vulnerabilidade social, como maneira de identificar sua relação com os indicadores educacionais selecionados para a referida pesquisa.

Além disso, para amparar os dados coletados, foram pesquisados autores que trabalham com a desigualdade social e a escolarização, identificando aspectos intrínsecos para a análise em questão. Portanto, buscava-se responder ao seguinte problema de pesquisa: “de que forma a desigualdade social afeta os índices de permanência e exclusão, insucesso e conclusão escolar nas escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental em Curitiba?”.

A reunião de teorias por ideias centrais e a seleção de autores para a revisão de literatura representa o primeiro objetivo específico deste trabalho, o qual pretendeu-se revisar o que os autores apontam sobre a desigualdade social e a escolarização, tópicos inicialmente apresentados de maneira separada e, posteriormente, unidos para uma análise conjunta, como forma de identificar suas relações e implicações.

Ademais, ao trabalhar inicialmente com a questão teórica, foi possível identificar autores que, embora não tenham trabalhado de maneira conjunta, assemelham-se em algumas de suas propostas, como por exemplo John Rawls e Amartya Sen, ambos pensadores de teorias da justiça social, que analisaram momentos, lugares e situações diferentes. No entanto, seus trabalhos completaram-se e possibilitaram o desenvolvimento teórico na primeira parte desta pesquisa, conquistando, também, o segundo objetivo específico, o qual diz respeito ao papel da escola e a forma como ela pode se tornar um elemento fundamental para a vida de um estudante.

Sobre a base metodológica do trabalho, optou-se por trabalhar com o indicador de nível socioeconômico como elemento fundamental para medir e

comparar as desigualdades no município, referente ao terceiro objetivo específico, e as taxas de rendimento para analisar os indicadores educacionais de aprovação, reprovação e abandono escolar, mencionados no quarto e último objetivo específico. Ambos os dados foram coletados e disponibilizados pelo INEP, contudo, o INSE advém da prova SAEB e as taxas de rendimento são resultado do censo da educação básica.

Como já mencionado nos capítulos 3 e 4, foram selecionadas 156 escolas públicas do município de Curitiba que realizaram a prova SAEB no ano de 2019. Todas as escolas selecionadas ofertam os anos finais do ensino fundamental, sejam elas estaduais, municipais ou federais. Estes dados, reunidos no quarto capítulo do trabalho, foram analisados e comparados entre si, além de serem observados de acordo com sua localização.

Para tanto, após a realização da pesquisa e análise dos índices e níveis registrados no ano, foi possível chegar a algumas conclusões, as quais serão explicitadas nos itens abaixo.

I) Foi possível identificar como a desigualdade social se manifesta no espaço escolar, seja por meio de questões culturais, como o *habitus* já apreendido e desenvolvido no seio familiar, questões econômicas, baseadas nos índices regionais como o índice de vulnerabilidade social, e por fim, questões de localização geográfica, reiterando a relação entre a distribuição espacial e a desigualdade, apresentada por meio do indicador de nível socioeconômico das escolas.

II) Conforme já apresentado no capítulo 4, há uma relação entre a desigualdade social e o desenvolvimento geográfico no território brasileiro, pois a distribuição espacial da população é resultado de relações sociais e processos econômicos. Desta forma, ao relacionarmos estes aspectos e ao buscarmos compreender a regionalização, em especial, em Curitiba, é possível identificar a razão de existirem discrepâncias entre as 10 regionais que formam o município e suas implicações no âmbito educacional e social. Por essa razão, ao longo do capítulo, foram citadas as posições das regionais com relação ao índice de vulnerabilidade, o bairro mais vulnerável socialmente e o percentual de domicílios vulneráveis à pobreza, para que seja possível realizar comparação entre os bairros, além de identificar desníveis dentro do próprio município.

III) Embora o nível socioeconômico de todas as escolas analisadas esteja acima da média registrada pelo INSE, algumas escolas apresentaram taxas altas no

que diz respeito ao rendimento - em especial, reprovação e abandono -, como foi possível observar no anexo 4 e no quarto capítulo deste trabalho. Isso se deve, em parte, pelo insucesso na aplicação de políticas educacionais capazes de proporcionar garantias mínimas aos estudantes, como a possibilidade de permanecer e concluir seus estudos, revelando, também, a necessidade de encontrar caminhos para solucionar e conquistar, de fato, a meta 2 do Plano Nacional de Educação, a qual pretende universalizar o ensino fundamental de 9 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam a etapa na idade recomendada. Além disso, é possível afirmar que o local em que a escola está localizada age com influência no desempenho dos estudantes e, como consequência, no resultado dos indicadores aqui mencionados.

IV) De modo geral, as taxas de rendimento do município de Curitiba estão dentro do esperado, e em comparação à taxa estadual, o município esteve alcançou quase 1% a mais do percentual de aprovação, 0,6% a menos no percentual de reprovação e 0,3% a menos também no percentual de abandono. É compreensível que há algumas problemáticas ao se comparar diferentes esferas administrativas até mesmo por sua abrangência, mas é interessante observar e identificar as diferenças entre as duas dependências, já que fazem parte de um conjunto. Também, ao comparar as taxas alcançadas pelo país, Curitiba continua com taxas superiores à média nacional.

V) As taxas de transição a respeito do ano de 2019 ainda não foram divulgadas pelo INEP, e por essa razão não foi possível analisar, de maneira mais detalhada, a taxa de evasão neste ano. A última taxa registrada é sobre o biênio 2017 e 2018, e por essa razão este índice foi apenas apresentado no capítulo 4 a título de informação, sem que houvesse análise comparada às demais taxas já trabalhadas ao longo do trabalho. Desta forma, como não foi possível examinar a taxa de evasão em conjunto com as taxas de rendimento, considera-se, como um próximo passo, ou até mesmo uma próxima pesquisa, reexaminar os índices quando forem divulgados, pois desta forma será possível retomar comparações entre os dados já coletados, além de ter um panorama mais atual a respeito da educação no município.

VI) Especificamente nesta pesquisa, optou-se por não trabalhar com os índices do ano de 2020. No entanto, ao compreender o período pandêmico vivido e o quanto ele foi prejudicial para a educação, há a possibilidade de realizar novos

estudos comparativos entre os índices aqui apresentados e a forma como ele impactou nos indicadores educacionais, não somente no município de Curitiba, mas no Brasil como um todo. Desta forma, a análise pode ser abordada para além somente da questão educacional, compreendendo também o período histórico e as implicações econômicas em todo o cenário nacional.

Os apontamentos realizados nos itens acima permitiram, de fato, a compreensão acerca da relação entre a desigualdade social e os índices de escolarização nos anos finais do ensino fundamental em Curitiba, e desta forma, foi possível alcançar os objetivos pretendidos ao longo desta pesquisa. Para além da concretização dos objetivos, foi possível trabalhar com as ferramentas disponibilizadas pelo INEP, como as taxas de rendimento e o indicador de nível socioeconômico, elementos fundamentais para este estudo e que se mostraram eficazes para as análises propostas.

Apesar de se ter um panorama a respeito do quadro educacional no país e no município analisado, é importante reforçar que apesar do acesso estar a poucos passos de sua equalização completa, faz-se necessário garantir, por meio de leis e projetos educacionais, a reorganização da escolarização como forma de possibilitar a conquista íntegra do direito à educação.

Neste sentido, é preciso reiterar que este direito, embora seja assegurado por lei, por vezes não é capaz de garantir que todos os estudantes tenham plenas condições de permanecer em um ambiente escolar e/ou concretizar seus estudos com sucesso. Muitos são os fatores que influenciam uma trajetória estudantil, os quais foram mencionados em alguns tópicos anteriores e revisitados ao longo da análise, observando a posição da regional com relação ao índice de vulnerabilidade social.

Ao tratarmos da parte metodológica do estudo e como já fora mencionado no item V, a falta de dados a respeito das taxas de transição do ano de 2019 foi um fator limitante apontado ao longo da pesquisa, tanto no capítulo metodológico quanto na análise realizada. No entanto, embora haja um atraso de quase três anos na atualização das taxas de transição, é preciso reconhecer a importância dos dados já registrados pelo INEP, uma das plataformas fundamentais para a concretização desta pesquisa. Foi por meio deles que foi possível criar um panorama a respeito da evasão escolar no país, no estado e no município.

Na finalização deste trabalho, foi possível reconhecer os limites da pesquisa em questão, tendo em vista questões que não puderam ser respondidas pela insuficiência de dados, como mencionado anteriormente. Contudo, ao identificar a vulnerabilidade de alguns grupos e as oportunidades que lhes são ofertadas dentro e fora da escola, é necessário ter um olhar cuidadoso por se tratar de questões sociais que influenciam os indicadores educacionais trabalhados, além de dar continuidade à análise iniciada nesta pesquisa.

É preciso reconhecer os desafios educacionais que o país e o município em questão estão vivendo, e a necessidade de ofertar uma educação pública de qualidade, a qual se preocupa com o estudante e busca auxiliá-lo em toda a sua trajetória educacional, garantindo sua permanência e conclusão de seus estudos com sucesso. Ainda há muito a ser feito na educação brasileira, no entanto, se faz necessário refletir sobre o que Cury (2005, p. 22) apontou: “quanto de igualdade educacional ainda é preciso para que se efetive uma cidadania educacional digna dos princípios, objetivos, metas e planos da educação?”.

Este trabalho buscou trazer contribuições para a área da educação com reflexões acerca deste problema historicamente construído e influenciado pelas diferentes relações presentes na sociedade. Desta maneira, buscar a superação das desigualdades sociais e suas implicações, em especial, no campo educacional, deve ser prioridade na luta por uma país mais justo e menos desigual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf>. Acesso em: 24

set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em:

18 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso

em: 29 jul. 2021.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-

64. Disponível em: <[https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/17-](https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/17-bourdieu-a-escola-conservadora.pdf)

[bourdieu-a-escola-conservadora.pdf](https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/17-bourdieu-a-escola-conservadora.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007, 183-202. Disponível em:

<<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-A-economia-das-trocas-simb%C3%B3licas.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BURIGO, E. R.; BATISTA, C. A Evasão Escolar nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do colégio Novo Horizonte no município de Toledo- PR, no ano letivo de 2013: Causas, consequências e possibilidade de intervenção. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Governo do Paraná. 2014. Disponível em: <

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_elizete_regina_burigo.pdf>. Acesso em: 20

nov. 2021.

CARVALHO, C. R. Reflexões sobre a evasão escolar do 6º ao 9º ano da Unidade Escolar Maria de Carvalho em Santo Antônio de Lisboa-PI. **Form@re**, Teresina, v. 6, n. 1, p. 141-154, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/7321/4301>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARVALHO, L. F. M. Pobreza e desigualdade social: fundamentos sociais e históricos. **Revista em pauta**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 139-153, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/36689/26321>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/HT5GHGQWRRjKW85grgV3vdd/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais e alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 10(3), p. 431-440, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/r3MLHMxkrKL9xPfwfRBHq7K/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CONAE. Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. **Documento-referência**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em 13 nov. 2021.

CONSANI, C. F. Justiça como equidade ou justiça focada em realizações? As concepções de justiça de John Rawls e de Amartya Sen. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 13, mar. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/8404/6310>>. Acesso em: 17 set. 2021.

COUTO, M. E.; TAVARES, E. S.; COSTA, M. Financiamento da Educação Básica no Brasil – desconstrução e reconstrução político-histórica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 172-187, jan./abr. 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57746/31142>>. Acesso em: 1 out. 2021.

CRUZ, R. C. A. Ensaio sobre a relação entre desenvolvimento geográfico desigual e regionalização do espaço brasileiro. **Geo USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 27-50, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/155571/160398>>. Acesso em 30 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico regional. **Bairro Novo**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 2/10, 2021. Disponível em:

<https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_001_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico regional. **Boa Vista**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 3/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_003_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **Boqueirão**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 4/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_002_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **Cajuru**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 5/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_005_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **CIC**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 6/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_004_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **Matriz**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 1/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_006_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **Pinheirinho**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 7/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_007_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **Portão**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 8/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_008_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **Santa Felicidade**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 9/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_009_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURITIBA. Diagnóstico Regional. **Tatuquara**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Curitiba, v. 10/10, 2021. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_010_BR.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 4 set. 2021.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. Professores, fracasso e sucesso escolar: um estudo no contexto educacional brasileiro. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 73-89, ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2572>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 4 out. 2021.

ESTEVES, J. As críticas ao utilitarismo por Rawls. **Sethi@**, Florianópolis, n. 1, v. 1, p. 81-96, jun. 2002.

FARIA, G. G. Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB). In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 210-215.

FERNANDES, R. F. Causas de evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6885/1/2013_RoseaneFreitasFernandes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FREIRE, P. Educação e conscientização. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 2 set. 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <[scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt)> Acesso em: 10 set. 2021.

GOFFMAN, E. Estigma e Identidade Social. In: _____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 11-50.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Padrão de vida e distribuição de renda. In: IBGE. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2020, p. 49-61. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos indicadores sociais: rendimento e educação em 2019**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>>. Acesso em? 13 nov. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. [s.d.] Censo Escolar, n. p. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 7 nov. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Nível socioeconômico (Inse) 2019. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>>. Acesso em: 21 out. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Saeb, n. p. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 7 nov. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Taxas de rendimento: aprovação, reprovação e abandono em 2019. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Taxas de rendimento escolar, p. 1-3. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/taxas_de_rendimento_escolar.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Taxas de transição 2017-2018. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 2 set. 2021.

JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/yhYfzdtgr9P9FZyszHFcVJH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 2 set. 2021.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola: a Lei n., as políticas públicas e as práticas escolares**. 2006. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8738/000587865.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAE**, Recife, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19795/11533>>. Acesso: em 8 ago. 2021.

MARX, K. Maquinaria e grande indústria. In: MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2013, p. 303-380. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf>. Acesso em? 29 jul. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em:
<<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/2-ensino-fundamental/indicadores>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, G. E. Permanência escolar: revisão bibliográfica. *XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2017. Disponível em:
<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25552_12297.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

PEREIRA, C. M. R. B., CARLOTO, D. R. Reflexões sobre o papel social da escola. **Revista de estudos e pesquisas em ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 3-11, maio 2016. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66640/40518>>. Acesso em 4 ago. 2021.

RAWLS, J. Justiça como equidade. In: RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 3-49.

RAWLS, J. Os dois princípios da justiça. In: RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 64-69.

ROAZZI, A.; ALMEIDA, L. S. Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? **Revista portuguesa de educação**. N. 1(2), p. 53-60, 1988. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%20Leandro%20RPE%201%282%29%201988.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

ROHLING, M. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 389-403, set./dez. 2015. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16351/14122>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ROUSSEAU, J. J. Segunda parte. In: ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 1775. p. 29-46. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000053.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTOS, J. A. Reflexões sobre evasão escolar: uma problemática na educação brasileira. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p.260-270, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/41951/34721>>. Acesso em: 7 set. 2021.

SCOTT, J. Pobreza e desigualdade. In: SCOTT, J. **Sociologia: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 157-161.

SEN, A. Introdução: uma abordagem da justiça. In: SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 31-57.

SEN, A. A perspectiva de liberdade. In: SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 27-53.

SILVA, M. O. S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXyRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVA, L. N. S.; BORGES, M. J.; PARRÉ, J. L. Distribuição espacial da pobreza no Paraná. **Revista da economia**, Curitiba, v. 39, n. 3 (ano 37), p. 35-58, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/33938>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.

TASSONI, E. C. M. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061928007.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2021.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, Ijuí, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>> Acesso em: 10 set. 2021.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

UNICEF. **Iniciativa global pelas crianças fora da escola**. 2012. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/out-of-school-children-in-brazil-country-study-ex-sum-2012-po_1.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

VIEIRA, I. S. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778,

set./dez. 2019. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/6325/3919>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ZAMBAM, N. J. A teoria da justiça de Amartya Sen. As capacidades humanas e o exercício das liberdades substantivas. **Episteme Ns**, Venezuela, v. 34, n. 2, p. 47-70, 2014. Disponível em: <<http://ve.scielo.org/pdf/epi/v34n2/art04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

ZAMBAM, N. J. Discutindo aspectos da justiça internacional: considerações a partir do pensamento de John Rawls e Amartya Sen. **Episteme Ns**, Venezuela, v. 29, n. 2, p. 89-114. Disponível em: <<http://ve.scielo.org/pdf/epi/v29n2/art05.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

ANEXO 1 - ITENS DO QUESTIONÁRIO SAEB QUE COMPÕEM O INSE 2019.

CÓDIGO	ITEM
	Qual é a maior escolaridade de sua/seu...
Q008	mãe (ou mulher responsável por você)?
Q009	pai (ou homem responsável por você)?
	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa?
Q019	- Geladeira
Q021	- Computador (ou <i>notebook</i>)
Q022	- Quartos para dormir
Q023	- Televisão
Q024	- Banheiro
Q025	- Carro
	Na sua casa tem:
Q027	- Rede <i>wi-fi</i> ?
Q029	- Mesa para estudar (ou escrivaninha)?
Q030	- Garagem?
Q031	- Forno micro-ondas?
Q032	- Aspirador de pó?
Q033	- Máquina de lavar roupa?
Q034	- <i>Freezer</i> (independente ou segunda porta da geladeira)?

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

APÊNDICE 1 - Lista das escolas públicas que ofertam os anos finais do ensino fundamental em Curitiba, divididas pela regional, bairro, dependência administrativa, quantidade de alunos, média INSE e o nível que se encontra, a partir da prova SAEB - 2019.

Escola	Regional	Bairro	Dependência administrativa	Quantidade de alunos	Média	INSE
Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro	1	Sítio Cercado	Estadual	392	5.48	Nível V
Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz	1	Sítio Cercado	Estadual	210	5.64	Nível VI
Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard	1	Sítio Cercado	Estadual	328	5.41	Nível V
Colégio Estadual Inez Vicente Borocz	1	Sítio Cercado	Estadual	230	5.56	Nível VI
Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli	1	Umbará	Estadual	357	5.70	Nível VI
Colégio Estadual Professor Guido Arzua	1	Sítio Cercado	Estadual	319	5.36	Nível V
Colégio Estadual Professor Luiz Carlos de Paula e Souza	1	Umbará	Estadual	138	5.30	Nível V
Colégio Estadual Professor Teobaldo L. Kletemberg	1	Sítio Cercado	Estadual	314	5.44	Nível V
Colégio Estadual Professora Iara Bergmann	1	Ganchinho	Estadual	331	5.15	Nível V
Escola Estadual São Sebastião	1	Umbará	Estadual	71	5.61	Nível VI
Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho	1	Sítio Cercado	Municipal	225	5.43	Nível V
Colégio Estadual Algacyr M. Maeder	2	Bairro Alto	Estadual	157	5.57	Nível VI
Colégio Estadual Ângelo Gusso	2	Boa Vista	Estadual	212	5.80	Nível VI
Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha	2	Pilarzinho	Estadual	168	5.59	Nível VI
Colégio Estadual Cruzeiro do Sul	2	Santa Cândida	Estadual	109	5.30	Nível V
Colégio Estadual Dona Branca do N. Miranda	2	Tingui	Estadual	248	5.79	Nível VI
Colégio Estadual Emiliano Pernetá	2	Pilarzinho	Estadual	27	5.22	Nível V

Escola Municipal Professor Erasmo Pilotto	2	Atuba	Municipal	73	5,54	Nível VI
Colégio Estadual Gelvira Corrêa Pacheco	2	Barreirinha	Estadual	102	5.61	Nível VI
Colégio Estadual Getúlio Vargas	2	Cachoeira	Estadual	57	5.21	Nível V
Colégio Estadual Ermelino de Leão	2	Boa Vista	Estadual	48	5.52	Nível VI
Colégio Estadual Leôncio Correia	2	Bacacheri	Estadual	417	5.80	Nível VI
Colégio Estadual Maria Montessori	2	Tingui	Estadual	96	5.66	Nível VI
Colégio Estadual Papa João Paulo I	2	Boa Vista	Estadual	222	5.55	Nível VI
Colégio Estadual Pilar Maturana	2	Bairro Alto	Estadual	192	5.59	Nível VI
Colégio Estadual Santa Cândida	2	Santa Cândida	Estadual	571	5.79	Nível VI
Colégio Estadual Santa Gemma Galgani	2	Abranches	Estadual	91	5.53	Nível VI
Colégio Estadual Sebastião Saporiski	2	Taboão	Estadual	110	5.36	Nível V
Escola Estadual Ernani Vidal	2	São Lourenço	Estadual	102	5.85	Nível VI
Escola Estadual Maria Pereira Martins	2	Barreirinha	Estadual	76	5.67	Nível VI
Escola Estadual Padre João Wislinski	2	Santa Cândida	Estadual	101	5.12	Nível V
Escola Estadual Professora Maria Heloisa Casselli	2	Pilarzinho	Estadual	22	5.33	Nível V
Escola Municipal Herley Mehl	2	Pilarzinho	Municipal	147	5.46	Nível V
Escola Municipal Julia Amaral di Lenna	2	Barreirinha	Municipal	173	5.64	Nível VI
Colégio Estadual Euzébio da Mota	3	Boqueirão	Estadual	171	5.83	Nível VI
Colégio Estadual Isolda Schmid	3	Hauer	Estadual	105	5.82	Nível VI
Colégio Estadual Jayme Canet	3	Xaxim	Estadual	316	5.92	Nível VI

Colégio Estadual João Paulo II	3	Xaxim	Estadual	130	5.39	Nível V
Colégio Estadual Lúcia Bastos	3	Alto Boqueirão	Estadual	94	5.51	Nível VI
Colégio Estadual Milton Carneiro	3	Alto Boqueirão	Estadual	123	5.34	Nível V
Colégio Estadual Nossa Senhora Aparecida	3	Xaxim	Estadual	75	5.50	Nível VI
Colégio Estadual Professor Narciso Mendes	3	Xaxim	Estadual	202	5.74	Nível VI
Colégio Estadual Professora Luiza Ross	3	Boqueirão	Estadual	183	5.46	Nível V
Colégio Estadual Roberto Langer Junior	3	Boqueirão	Estadual	234	5.49	Nível V
Colégio Estadual Santo Agostinho	3	Boqueirão	Estadual	142	5.67	Nível VI
Colégio Estadual São Pedro Apóstolo	3	Xaxim	Estadual	274	5.47	Nível V
Colégio Estadual Segismundo Falarz	3	Hauer	Estadual	76	5.69	Nível VI
Escola Estadual Gottlieb Mueller	3	Boqueirão	Estadual	44	5.12	Nível V
Escola Estadual Polivalente de Curitiba	3	Boqueirão	Estadual	228	5.98	Nível VI
Colégio Estadual Professora Maria Balbina Costa Dias	4	Tarumã	Estadual	71	5.78	Nível VI
Colégio Estadual Alfredo Parodi	4	Uberaba	Estadual	153	5.21	Nível V
Colégio Estadual Aníbal Khury Neto	4	Uberaba	Estadual	192	5.28	Nível V
Colégio Estadual Cecília Meireles	4	Tarumã	Estadual	66	5.37	Nível V
Colégio Estadual Conselheiro Carrão	4	Uberaba	Estadual	91	5.32	Nível V
Colégio Estadual Dep. Olivio Belich	4	Cajuru	Estadual	119	5.40	Nível V
Colégio Estadual Natália Reginato	4	Vila Oficinas	Estadual	136	5.46	Nível V
Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari	4	Guabirota	Estadual	103	5.79	Nível VI

Colégio Estadual Paulo Leminski	4	Tarumã	Estadual	318	5.67	Nível VI
Colégio Estadual Pio Lantéri	4	Uberaba	Estadual	108	5.69	Nível VI
Colégio Estadual Professor Elyσιο Vianna	4	Guabirota	Estadual	28	5.38	Nível V
Colégio Estadual Professor Julio Mesquita	4	Jardim das Américas	Estadual	179	6.02	Nível VII
Colégio Estadual Professor Máximo Atílio Asinelli	4	Uberaba	Estadual	90	5.69	Nível VI
Colégio Estadual Professor Nilo Brandão	4	Cajuru	Estadual	232	5.64	Nível VI
Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira	4	Capão da Imbuia	Estadual	131	5.45	Nível V
Colégio Estadual Santa Rosa	4	Cajuru	Estadual	232	5.11	Nível V
Colégio Estadual São Paulo Apóstolo	4	Uberaba	Estadual	286	5.91	Nível VI
Colégio Estadual Senhorinha de Moraes Sarmiento	4	Cajuru	Estadual	192	5.21	Nível V
Colégio Militar de Curitiba	4	Tarumã	Federal	240	6.39	Nível VII
Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima	4	Tarumã	Estadual	124	5.93	Nível VI
Escola Estadual República Oriental do Uruguai	4	Capão da Imbuia	Estadual	110	5.59	Nível VI
Escola Municipal Coronel Durival Britto e Silva	4	Cajuru	Municipal	128	5.56	Nível VI
Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag	4	Cajuru	Municipal	217	5.51	Nível VI
Colégio Estadual Arlindo Carvalho de Amorim	5	CIC	Estadual	134	05.02	Nível V
Colégio Estadual Domingos Zanlorenzi	5	CIC	Estadual	62	5.27	Nível V
Colégio Estadual Eurides Brandão	5	CIC	Estadual	218	5.23	Nível V

Colégio Estadual Ivo Leão	5	CIC	Estadual	161	5.53	Nível VI
Colégio Estadual José Fressato	5	Augusta	Estadual	16	05.09	Nível V
Colégio Estadual Professor Alcyone M. C. Vellozo	5	CIC	Estadual	134	5.55	Nível VI
Colégio Estadual Professor Brasília Vicente de Castro	5	CIC	Estadual	283	5.53	Nível VI
Colégio Estadual Professora Dirce Celestino do Amaral	5	CIC	Estadual	150	5.30	Nível V
Colégio Estadual Professora Hildegard Sondahl	5	CIC	Estadual	224	5.47	Nível V
Colégio Estadual Professora Marli Queiroz Azevedo	5	CIC	Estadual	350	5.70	Nível VI
Colégio Estadual Protásio de Carvalho	5	CIC	Estadual	156	5.44	Nível V
Colégio Estadual Rodolpho Zaninelli	5	CIC	Estadual	236	5.17	Nível V
Colégio Estadual Teotonio Vilela	5	CIC	Estadual	199	5.27	Nível V
Escola Estadual Santo Antônio	5	CIC	Estadual	182	5.80	Nível VI
Escola Municipal Albert Schweitzer	5	CIC	Municipal	201	5.58	Nível VI
Escola Municipal do CAIC Cândido Portinari	5	CIC	Municipal	322	5.32	Nível V
Escola Municipal São Miguel	5	CIC	Municipal	205	5.69	Nível VI
Colégio Estadual Amâncio Moro	6	Jardim Social	Estadual	55	6.13	Nível VII
Colégio Estadual Barão do Rio Branco	6	Centro	Estadual	52	5.89	Nível VI
Colégio Estadual Bom Pastor	6	Mercês	Estadual	33	5.27	Nível V
Colégio Estadual Conselheiro Zacarias	6	Alto da Glória	Estadual	36	5.53	Nível VI

Colégio Estadual do Paraná	6	Centro	Estadual	781	5.77	Nível VI
Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva	6	Rebouças	Estadual	167	5.46	Nível V
Colégio Estadual Guaíra	6	Rebouças	Estadual	49	5.51	Nível VI
Colégio Estadual Hildebrando de Araujo	6	Jardim Botânico	Estadual	113	5.41	Nível V
Colégio Estadual Julia Wanderley	6	Batel	Estadual	194	5.81	Nível VI
Colégio Estadual Professor Cleto	6	Mercês	Estadual	64	5.65	Nível VI
Colégio Estadual Professor Elias Abrahão	6	Cristo Rei	Estadual	136	5.88	Nível VI
Colégio Estadual Professor Guido Straube	6	Mercês	Estadual	33	5.38	Nível V
Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes	6	Ahú	Estadual	207	5.68	Nível VI
Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães	6	Mercês	Estadual	102	5.78	Nível VI
Colégio Estadual Tiradentes	6	Centro	Estadual	61	5.28	Nível V
Escola Estadual Aline Picheth	6	Ahú	Estadual	91	06.06	Nível VII
Escola Estadual Dona Carola	6	São Francisco	Estadual	85	5.95	Nível VI
Escola Estadual Nossa Senhora da Salete	6	Jardim Social	Estadual	78	6.14	Nível VII
Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto	6	Centro	Estadual	164	5.64	Nível VI
Colégio Estadual Dom Áttico Eusébio da Rocha	7	Lindóia	Estadual	65	5.45	Nível V
Colégio Estadual Dr. Francisco Azevedo Macedo	7	Capão Raso	Estadual	135	5.53	Nível VI
Colégio Estadual Emílio de Menezes	7	Capão Raso	Estadual	394	5.72	Nível VI

Colégio Estadual Homero Baptista de Barros	7	Capão Raso	Estadual	15	5.66	Nível VI
Colégio Estadual João Bettega	7	Novo Mundo	Estadual	85	5.25	Nível V
Colégio Estadual João de Oliveira Franco	7	Fanny	Estadual	87	5.60	Nível VI
Colégio Estadual João Loyola	7	Pinheirinho	Estadual	151	5.41	Nível V
Colégio Estadual João Mazzarotto	7	Capão Raso	Estadual	99	5.43	Nível V
Colégio Estadual José Busnardo	7	Fanny	Estadual	48	5.54	Nível VI
Colégio Estadual La Salle	7	Pinheirinho	Estadual	315	5.59	Nível VI
Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa	7	Novo Mundo	Estadual	123	5.65	Nível VI
Colégio Estadual Professora Isabel Lopes Santos Souza	7	Pinheirinho	Estadual	127	5.36	Nível V
Colégio Estadual Yvone Pimentel	7	Novo Mundo	Estadual	221	5.74	Nível VI
Colégio Estadual Professora Etelvina Cordeiro Ribas	7	Pinheirinho	Estadual	152	5.39	Nível V
Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli	7	Novo Mundo	Municipal	130	6.00	Nível VII
Colégio da Polícia Militar do Paraná	8	Portão	Estadual	444	6.34	Nível VII
Colégio Estadual Avelino Antonio Vieira	8	Fazendinha	Estadual	194	5.52	Nível VI
Colégio Estadual Gabriela Mistral	8	Portão	Estadual	54	5.70	Nível VI
Colégio Estadual João Turin	8	Água Verde	Estadual	91	5.73	Nível VI
Colégio Estadual Marechal Cândido Rondon	8	Portão	Estadual	71	5.41	Nível V
Colégio Estadual Nilson Baptista Ribas	8	Seminário	Estadual	39	5.28	Nível V
Colégio Estadual Paula Gomes	8	Santa Quitéria	Estadual	108	5.54	Nível VI

Colégio Estadual Pedro Macedo	8	Portão	Estadual	505	5.74	Nível VI
Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa	8	Água Verde	Estadual	323	5.85	Nível VI
Colégio Estadual Santos Dumont	8	Guaira	Estadual	66	5.43	Nível V
Escola Estadual Arthur Ribeiro de Macedo	8	Seminário	Estadual	27	5.58	Nível VI
Escola Estadual Dom Orione	8	Seminário	Estadual	145	5.76	Nível VI
Escola Estadual Dom Pedro II	8	Seminário	Estadual	83	5.81	Nível VI
Escola Estadual Doracy Cezarino	8	Parolin	Estadual	49	5.06	Nível V
Escola Municipal Papa João XXIII	8	Portão	Municipal	224	5.75	Nível VI
Colégio Estadual Ângelo Trevisan	9	Vista Alegre	Estadual	105	6.18	Nível VII
Colégio Estadual Ângelo Volpato	9	Santa Felicidade	Estadual	78	5.44	Nível V
Colégio Estadual Padre Silvestre Kandora	9	São Braz	Estadual	104	5.52	Nível VI
Colégio Estadual Pinheiro do Paraná	9	Santa Felicidade	Estadual	144	5.73	Nível VI
Colégio Estadual Professor Francisco Zardo	9	Santa Felicidade	Estadual	326	5.84	Nível VI
Colégio Estadual Professor Olavo del Claro	9	São Braz	Estadual	54	5.21	Nível V
Colégio Estadual Santa Felicidade	9	Santa Felicidade	Estadual	148	5.79	Nível VI
Colégio Estadual São Braz	9	São Braz	Estadual	107	5.70	Nível VI
Escola Estadual Helena Dionysio	9	Mossunguê	Estadual	16	5.59	Nível VI

Escola Estadual Monsenhor Ivo Zanlorenzi	9	Campo Comprido	Estadual	75	5.55	Nível VI
Escola Estadual Padre Colbacchini	9	Butiatuvinha	Estadual	25	5.71	Nível VI
Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay	10	Tatuquara	Estadual	149	5.27	Nível V
Colégio Estadual Des. Guilherme A. Maranhão	10	Tatuquara	Estadual	299	5.20	Nível V
Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato	10	Tatuquara	Estadual	329	5.34	Nível V
Colégio Estadual Nirlei Medeiros	10	Campo de Santana	Estadual	342	5.26	Nível V
Colégio Estadual Professora Maria Gai Grendel	10	Caximba	Estadual	230	5.20	Nível V
Colégio Estadual Tatuquara	10	Campo de Santana	Estadual	187	5.41	Nível V
Escola Estadual Guilherme Pereira Neto	10	Campo de Santana	Estadual	150	5.35	Nível V
Total				25.551		

Fonte: Inep, 2019.

APÊNDICE 2 - DIVISÃO DAS REGIONAIS, CLASSIFICADAS DE 1 A 10.

Classificação	Regional
1	Bairro Novo
2	Boa Vista
3	Boqueirão

4	Cajuru
5	CIC
6	Matriz
7	Pinheirinho
8	Portão
9	Santa Felicidade
10	Tatuquara

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE 3 - ÍNDICES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NAS ESCOLAS QUE OFERTAM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CURITIBA, 2019.

Nome da escola	Regional	Taxa de Aprovação					Taxa de Reprovação					Taxa de Abandono				
		Total	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Colégio Estadual Alfredo Parodi	4	82.3	94.2	82.3	87.4	67.5	17.4	5.8	17.7	12.6	31.7	0.3	0.0	0.0	0.0	0.8
Colégio Estadual Algacyr M. Maeder	2	80.7	85.9	76.8	77.3	83.5	19.3	14.1	23.2	22.7	16.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Aline Picheth	6	98.8	97.5	100	98.9	98.9	1.2	2.5	0.0	1.1	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Amâncio Moro	6	94.4	--	88	92.3	100	5.6	--	12.0	7.7	0.0	0.0	--	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Ângelo Gusso	2	98.1	95.8	100	99.1	97.2	1.7	4.2	0.0	0.9	1.9	0.2	0.0	0.0	0.0	0.9
Colégio Estadual Ângelo Trevisan	9	98.7	96.8	100	98.2	100	1.3	3.2	0.0	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Ângelo Volpato	9	90.1	93.9	92.3	83.0	91.8	9.9	6.1	7.7	17.0	8.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Arlindo Carvalho de Amorim	5	75.9	86.2	69.4	80.2	66.3	16.2	10.3	20.4	9.3	25.3	7.9	3.5	10.2	10.5	8.4
Escola Estadual Arthur Ribeiro de Macedo	8	98.8	97.7	97.8	100	100	1.2	2.3	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Dom Áttico Eusébio da Rocha	7	72.9	70.2	69.0	78.4	75.0	27.1	29.8	31.0	21.6	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Avelino Antonio Vieira	8	91.6	92.0	94.8	89.4	89.7	8.4	8.0	5.2	10.6	10.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho	1	96.4	96.1	94.2	98.9	96.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.6	3.9	5.8	1.1	3.4
Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay	10	95.5	97.7	98.6	92.0	92.9	4.5	2.3	1.4	8.0	7.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro	1	96.0	97.2	95.6	96.9	94.0	3.9	2.8	4.4	2.6	6.0	0.1	0.0	0.0	0.5	0.0

Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha	2	92.6	98.4	80.8	95.9	93.8	7.4	1.6	19.2	4.1	6.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Bom Pastor	6	66.7	--	50.0	75.0	68.2	33.3	--	50.0	25.0	31.8	0.0	--	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Dona Branca do N. Miranda	2	91.1	90.2	89.3	97.7	87.2	8.5	9.8	8.9	2.3	12.8	0.4	0.0	1.8	0.0	0.0
Colégio Estadual Professor Brasília Vicente de Castro	5	98.3	97.5	97.5	99.4	98.5	1.7	2.5	2.5	0.6	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Marechal Cândido Rondon	8	87.7	84.4	90.2	82.5	95.8	9.3	15.6	6.6	12.7	0.0	3.0	0.0	3.2	4.8	4.2
Escola Estadual Dona Carola	6	99.3	99.1	98.2	100	100	0.7	0.9	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Conselheiro Carrão	4	79.5	76.1	73.2	92.1	77.8	17.7	19.6	26.8	5.3	18.1	2.8	4.3	0.0	2.6	4.1
Colégio Estadual Cecília Meireles	4	81.5	91.7	79.1	78.3	75.0	15.4	6.9	17.9	15.9	23.1	3.1	1.4	3.0	5.8	1.9
Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli	1	98.8	98.4	99.1	99.1	98.5	0.5	0.5	0.4	0.5	0.5	0.7	1.1	0.5	0.4	1.0
Colégio Estadual Professor Cleto	6	99.1	100	100	100	97.2	0.9	0.0	0.0	0.0	2.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Dr. Francisco Azevedo Macedo	7	90.5	--	85.7	84.4	96.4	8.6	--	14.3	12.5	3.6	0.9	--	0.0	3.1	0.0
Escola Estadual Padre Colbacchini	9	88.5	95.6	83.6	84.6	90.3	11.5	4.4	16.4	15.4	9.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professora Hildegard Sondahl	5	96.2	97.4	98.4	94.5	94.2	3.8	2.6	1.6	5.5	5.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Rodolpho Zaninelli	5	85.6	94.7	85.9	79.9	81.9	11.4	4.6	11.5	16.6	12.6	3.0	0.7	2.6	3.5	5.5
Colégio Estadual Professor Elias Abrahão	6	95.6	98.1	91.9	98.4	95.9	4.0	1.9	8.1	1.6	2.7	0.4	0.0	0.0	0.0	1.4
Colégio Estadual Cruzeiro do Sul	2	72.7	71.0	78.1	64.7	78.6	25.4	25.8	20.8	34.3	19.0	1.9	3.2	1.1	1.0	2.4
Colégio Estadual Professora Iara Bergmann	1	94.3	96.7	95.5	91.6	93.3	5.6	3.3	4.1	8.4	6.7	0.1	0.0	0.4	0.0	0.0
Colégio Estadual Professora Dirce Celestino do Amaral	5	74.9	70.8	76.6	79.3	77.4	25.1	29.2	23.4	20.7	22.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Domingos Zanlorenzi	5	83.6	81.8	95.2	76.7	73.9	13.3	18.2	2.4	16.7	21.7	3.1	0.0	2.4	6.6	4.4
Escola Estadual Doracy Cezarino	8	89.0	88.6	94.5	78.3	93.4	8.1	11.4	0.0	20.0	1.6	2.9	0.0	5.5	1.7	5.0
Colégio Estadual Professor Elysio Vianna	4	85.2	--	76.2	95.7	82.4	14.8	--	23.8	4.3	17.6	0.0	--	0.0	0.0	0.0

Colégio Estadual Emiliano Pernetá	2	90.8	96.4	92.0	84.0	90.0	9.2	3.6	8.0	16.0	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Emílio de Menezes	7	95.2	98.9	93.2	92.3	96.6	4.8	1.1	6.8	7.7	3.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal Erasmo Pilotto	2	99.0	97.0	100	100	97.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	3.0	0.0	0.0	2.1
Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto	6	98.4	98.2	97.8	97.8	100	1.6	1.8	2.2	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Ermelino de Leão	2	86.6	88.5	86.7	87.5	82.1	12.5	11.5	13.3	10.7	15.4	0.9	0.0	0.0	1.8	2.5
Escola Estadual Ernani Vidal	2	97.5	100	95.7	100	94.7	2.5	0.0	4.3	0.0	5.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal do CAIC Cândido Portinari	5	98.6	99.0	99.1	97.5	99.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4	1.0	0.9	2.5	1.0
Colégio Estadual Professora Etelvina Cordeiro Ribas	7	83.6	81.2	89.6	77.9	85.1	16.4	18.8	10.4	22.1	14.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Euzébio da Mota	3	95.4	97.7	95.5	93.6	93.9	3.9	2.3	3.6	5.3	5.1	0.7	0.0	0.9	1.1	1.0
Colégio Estadual Professor Francisco Zardo	9	95.2	96.5	91.0	96.9	96.3	4.8	3.5	9.0	3.1	3.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Gabriela Mistral	8	95.0	93.0	94.3	95.1	100	5.0	7.0	5.7	4.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Gelvira Corrêa Pacheco	2	97.5	95.9	98.2	97.8	98.3	2.5	4.1	1.8	2.2	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Getúlio Vargas	2	74.8	78.3	79.6	75.9	64.0	23.5	20.3	18.4	20.7	36.0	1.7	1.4	2.0	3.4	0.0
Escola Estadual Gottlieb Mueller	3	88.4	90.5	83.7	89.4	92.3	11.6	9.5	16.3	10.6	7.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Guaíra	6	91.0	85.5	97.5	92.6	90.0	5.8	12.7	0.0	1.9	7.5	3.2	1.8	2.5	5.5	2.5
Colégio Estadual Professor Guido Straube	6	85.7	85.4	77.3	85.7	92.9	14.3	14.6	22.7	14.3	7.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Guilherme Pereira Neto	10	89.1	90.9	88.8	84.3	92.6	9.3	8.3	10.4	15.0	3.3	1.6	0.8	0.8	0.7	4.1
Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard	1	87.3	84.4	90.4	87.6	87.0	11.3	13.3	9.6	12.4	10.1	1.4	2.3	0.0	0.0	2.9
Escola Estadual Helena Dionysio	9	86.5	87.5	90.6	89.3	76.0	13.5	12.5	9.4	10.7	24.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal Herley Mehl	2	98.3	98.3	100	96.6	98.8	0.3	1.7	0.0	0.0	0.0	1.4	0.0	0.0	3.4	1.2
Colégio Estadual Hildebrando de Araujo	6	82.5	89.5	67.7	91.7	83.9	17.5	10.5	32.3	8.3	16.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Colégio Estadual Homero Baptista de Barros	7	93.8	89.2	97.1	100	95.0	6.2	10.8	2.9	0.0	5.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professora Isabel Lopes Santos Souza	7	93.4	96.8	95.1	93.9	88.9	5.0	1.1	2.5	4.1	11.1	1.6	2.1	2.4	2.0	0.0
Colégio Estadual Isolda Schmid	3	90.3	91.2	87.2	91.7	92.2	9.5	8.8	12.8	7.4	7.8	0.2	0.0	0.0	0.9	0.0
Colégio Estadual Ivo Leão	5	89.8	82.5	96.5	87.3	94.7	10.2	17.5	3.5	12.7	5.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Monsenhor Ivo Zanlorenzi	9	95.1	97.5	96.8	92.2	93.5	4.3	1.7	3.2	6.3	6.5	0.6	0.8	0.0	1.5	0.0
Colégio Estadual Des. Guilherme A. Maranhão	10	88.2	92.2	93.1	85.1	80.9	11.8	7.8	6.9	14.9	19.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual São Pedro Apóstolo	3	83.3	83.2	79.1	89.1	82.6	15.0	13.1	18.2	10.9	17.4	1.7	3.7	2.7	0.0	0.0
Colégio Estadual Jayme Canet	3	84.7	89.9	89.7	78.8	82.2	15.2	10.1	10.3	20.8	17.8	0.1	0.0	0.0	0.4	0.0
Colégio Estadual João Bettega	7	83.6	84.0	85.3	90.2	71.4	10.3	11.7	10.7	5.9	11.9	6.1	4.3	4.0	3.9	16.7
Colégio Estadual João de Oliveira Franco	7	94.6	93.4	98.0	91.4	96.2	5.4	6.6	2.0	8.6	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual João Loyola	7	87.2	83.5	84.6	93.9	88.3	11.7	14.9	15.4	6.1	8.7	1.1	1.6	0.0	0.0	3.0
Colégio Estadual João Mazzarotto	7	83.5	84.1	74.7	84.7	91.0	16.1	15.9	25.3	15.3	7.7	0.4	0.0	0.0	0.0	1.3
Colégio Estadual Papa João Paulo I	2	89.3	93.9	92.7	89.3	81.2	10.7	6.1	7.3	10.7	18.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual João Paulo II	3	93.4	89.6	93.4	96.4	94.1	4.5	8.1	4.4	0.7	4.9	2.1	2.3	2.2	2.9	1.0
Colégio Estadual João Turin	8	92.6	95.6	92.5	93.3	88.9	7.4	4.4	7.5	6.7	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Padre João Wislinski	2	80.2	74.8	83.6	75.8	86.5	19.8	25.2	16.4	24.2	13.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual José Busnardo	7	80.6	95.6	74.2	81.0	67.6	19.4	4.4	25.8	19.0	32.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual José Fressato	5	84.6	88.5	86.8	70.8	93.8	10.6	11.5	10.5	12.5	6.2	4.8	0.0	2.7	16.7	0.0
Escola Municipal Julia Amaral di Lenna	2	99.4	100	100	98.8	99.0	0.6	0.0	0.0	1.2	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Julia Wanderley	6	97.3	100	98.0	95.7	95.9	2.7	0.0	2.0	4.3	4.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professor Julio Mesquita	4	97.9	100	100	93.7	97.5	1.9	0.0	0.0	6.3	1.7	0.2	0.0	0.0	0.0	0.8

Colégio Estadual La Salle	7	94.6	97.5	96.4	93.6	91.4	3.4	1.5	3.6	3.9	4.3	2.0	1.0	0.0	2.5	4.3
Colégio Estadual Leôncio Correia	2	97.5	100	97.1	94.8	99.0	2.5	0.0	2.9	5.2	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes	6	87.1	85.2	92.9	75.9	91.1	12.9	14.8	7.1	24.1	8.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Lúcia Bastos	3	88.2	88.5	91.1	85.1	87.5	9.6	9.2	8.2	13.2	7.7	2.2	2.3	0.7	1.7	4.8
Colégio Estadual Professor Luiz Carlos de Paula e Souza	1	91.1	90.9	90.3	89.6	94.5	6.6	6.4	8.0	6.9	4.8	2.3	2.7	1.7	3.5	0.7
Colégio Estadual Professora Luiza Ross	3	92.8	87.1	91.7	97.5	94.6	6.9	12.9	8.3	2.5	4.1	0.3	0.0	0.0	0.0	1.3
Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa	8	95.6	100	96.8	94.6	92.5	4.4	0.0	3.2	5.4	7.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães	6	85.8	89.8	81.8	89.5	82.8	14.2	10.2	18.2	10.5	17.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira	4	83.9	94.2	61.7	88.9	92.3	15.5	5.8	36.2	11.1	7.7	0.6	0.0	2.1	0.0	0.0
Colégio Estadual Professora Maria Balbina Costa Dias	4	99.4	100	98.9	100	98.7	0.3	0.0	1.1	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	1.3
Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesseroli	7	98.1	96.7	99.1	98.5	97.6	1.9	3.3	0.9	1.5	2.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professora Maria Gai Grendel	10	90.4	90.3	92.2	88.4	91.0	9.6	9.7	7.8	11.6	9.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Professora Maria Heloisa Casselli	2	94.4	91.7	95.5	93.5	96.2	5.6	8.3	4.5	6.5	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Maria Montessori	2	93.3	96.2	90.1	92.7	95.3	6.7	3.8	9.9	7.3	4.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Maria Pereira Martins	2	99.1	100	100	96.5	100	0.9	0.0	0.0	3.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professor Máximo Atílio Asinelli	4	87.7	87.1	96.6	96.3	70.6	9.7	12.9	3.4	3.7	17.6	2.6	0.0	0.0	0.0	11.8
Colégio Militar de Curitiba	4	95.1	93.6	97.4	100	89.7	4.9	6.4	2.6	0.0	10.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Milton Carneiro	3	75.4	68.5	81.5	82.2	70.9	22.6	31.5	18.5	17.8	19.0	2.0	0.0	0.0	0.0	10.1
Colégio Estadual Professor Narciso Mendes	3	90.3	92.7	88.7	96.2	83.6	9.2	7.3	10.6	3.8	15.1	0.5	0.0	0.7	0.0	1.3
Colégio Estadual Natália Reginato	4	74.6	67.2	77.2	71.8	84.2	25.4	32.8	22.8	28.2	15.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa	7	87.2	84.0	91.9	90.9	84.1	12.8	16.0	8.1	9.1	15.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Colégio Estadual Professor Nilo Brandão	4	96.6	95.4	98.8	99.4	93.0	3.3	4.6	1.2	0.6	6.4	0.1	0.0	0.0	0.0	0.6
Colégio Estadual Nilson Baptista Ribas	8	81.2	85.2	75.0	75.0	90.0	17.9	14.8	21.9	25.0	10.0	0.9	0.0	3.1	0.0	0.0
Colégio Estadual Nossa Senhora Aparecida	3	93.6	94.4	88.9	95.5	97.3	6.4	5.6	11.1	4.5	2.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Nossa Senhora da Salete	6	97.6	99.2	100	93.3	97.7	2.4	0.8	0.0	6.7	2.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima	4	96.2	92.3	97.2	95.6	99.3	3.8	7.7	2.8	4.4	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professor Olavo del Claro	9	88.2	88.9	85.9	88.1	91.9	8.2	8.9	9.9	7.1	5.4	3.6	2.2	4.2	4.8	2.7
Colégio Estadual Dep. Olivio Belich	4	67.0	81.4	63.0	66.3	52.2	33.0	18.6	37.0	33.7	47.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag	4	100	100	100	100	100	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Dom Orione	8	96.2	94.5	98.0	94.4	98.0	3.8	5.5	2.0	5.6	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual do Paraná	6	99.7	100	98.6	100	100	0.3	0.0	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Paula Gomes	8	93.9	93.7	93.3	95.8	92.3	6.1	6.3	6.7	4.2	7.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari	4	95.8	94.3	98.5	100	91.0	4.2	5.7	1.5	0.0	9.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Paulo Leminski	4	96.9	93.0	97.7	97.7	99.2	2.9	6.3	2.3	2.3	0.8	0.2	0.7	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Dom Pedro II	8	99.0	98.2	100	98.9	98.9	1.0	1.8	0.0	1.1	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Pedro Macedo	8	97.1	95.8	95.6	97.1	99.4	2.9	4.2	4.4	2.9	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Pinheiro do Paraná	9	92.4	94.4	86.5	97.6	92.0	5.2	4.5	9.4	2.4	4.0	2.4	1.1	4.1	0.0	4.0
Colégio Estadual Pio Lantéri	4	87.3	100	84.5	76.6	90.0	12.7	0.0	15.5	23.4	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio da Polícia Militar do Paraná	8	93.7	99.2	92.5	91.2	93.9	6.3	0.8	7.5	8.8	6.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Polivalente de Curitiba	3	96.8	98.4	95.3	97.6	95.9	3.2	1.6	4.7	2.4	4.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Protásio de Carvalho	5	88.2	92.9	78.6	90.1	90.1	9.4	5.2	18.8	7.7	6.9	2.4	1.9	2.6	2.2	3.0
Escola Estadual República Oriental do Uruguai	4	88.0	90.4	86.2	80.2	96.8	9.7	8.4	11.0	16.7	0.8	2.3	1.2	2.8	3.1	2.4

Colégio Estadual Barão do Rio Branco	6	93.8	--	--	92.1	95.2	5.0	--	--	7.9	2.4	1.2	--	--	0.0	2.4
Colégio Estadual Roberto Langer Junior	3	89.4	81.9	93.8	90.3	90.7	10.6	18.1	6.2	9.7	9.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Santa Cândida	2	97.1	96.7	98.0	96.0	97.4	2.9	3.3	2.0	4.0	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Santa Felicidade	9	85.5	94.8	76.2	85.5	88.0	14.5	5.2	23.8	14.5	12.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Santa Gemma Galgani	2	87.7	82.7	90.3	86.7	91.3	10.0	15.4	8.1	8.3	8.7	2.3	1.9	1.6	5.0	0.0
Colégio Estadual Santa Rosa	4	86.2	93.5	90.8	86.6	74.0	10.1	4.2	4.8	10.5	20.6	3.7	2.3	4.4	2.9	5.4
Colégio Estadual Santo Agostinho	3	88.0	90.0	75.5	96.8	93.9	12.0	10.0	24.5	3.2	6.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual Santo Antônio	5	93.4	92.7	94.5	89.9	97.1	6.6	7.3	5.5	10.1	2.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Santos Dumont	8	91.2	93.9	85.1	89.4	95.1	6.4	4.1	12.8	6.4	3.3	2.4	2.0	2.1	4.2	1.6
Colégio Estadual São Braz	9	86.9	81.0	83.5	94.3	90.0	13.1	19.0	16.5	5.7	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal São Miguel	5	96.6	97.1	92.3	97.8	99.2	2.6	2.2	6.2	1.4	0.8	0.8	0.7	1.5	0.8	0.0
Colégio Estadual São Paulo Apóstolo	4	93.2	93.8	97.6	93.0	88.6	6.8	6.2	2.4	7.0	11.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Estadual São Sebastião	1	91.0	97.1	84.3	89.4	95.9	4.9	0.0	8.4	9.1	0.0	4.1	2.9	7.3	1.5	4.1
Colégio Estadual Sebastião Saporiski	2	93.4	93.5	90.8	92.8	96.2	6.6	6.5	9.2	7.2	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Segismundo Falarz	3	82.6	81.0	71.7	85.3	90.2	17.4	19.0	28.3	14.7	9.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Senhorinha de Moraes Sarmiento	4	88.3	91.2	86.3	91.7	83.2	7.4	6.0	8.2	6.8	8.8	4.3	2.8	5.5	1.5	8.0
Colégio Estadual Padre Silvestre Kandora	9	93.8	100	94.2	92.2	89.5	6.2	0.0	5.8	7.8	10.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Teotonio Vilela	5	84.0	95.0	81.3	86.3	75.5	12.9	5.0	18.7	13.7	13.2	3.1	0.0	0.0	0.0	11.3
Colégio Estadual Tiradentes	6	94.7	--	--	--	94.7	2.6	--	--	--	2.6	2.7	--	--	--	2.7
Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva	6	94.6	97.6	88.5	98.9	93.2	5.4	2.4	11.5	1.1	6.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Yvone Pimentel	7	89.4	91.5	87.7	89.5	88.6	10.5	8.5	11.7	10.5	11.4	0.1	0.0	0.6	0.0	0.0

Colégio Estadual Conselheiro Zacarias	6	92.6	100	82.6	90.0	100	7.4	0.0	17.4	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal Coronel Durival Brito e Silva	4	99.7	100	100	98.6	100	0.3	0.0	0.0	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Tatuquara	10	96.4	96.8	97.7	98.9	92.6	2.6	3.2	2.3	0.0	4.1	1.0	0.0	0.0	1.1	3.3
Colégio Estadual Professor Teobaldo L. Kletemberg	1	95.0	98.9	97.6	97.6	85.5	5.0	1.1	2.4	2.4	14.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Aníbal Khury Neto	4	90.1	91.0	89.5	88.9	91.2	6.7	7.4	8.2	7.4	3.4	3.2	1.6	2.3	3.7	5.4
Colégio Estadual Pilar Maturana	2	90.0	94.8	90.1	88.9	83.3	8.6	5.2	7.1	9.3	15.0	1.4	0.0	2.8	1.8	1.7
Colégio Estadual Inez Vicente Borocz	1	96.7	96.8	97.7	96.9	95.1	2.1	2.4	0.9	1.8	3.2	1.2	0.8	1.4	1.3	1.7
Colégio Estadual Eurides Brandão	5	84.2	83.8	87.7	79.2	85.1	15.8	16.2	12.3	20.8	14.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato	10	93.8	94.3	93.7	95.3	92.1	4.9	5.7	6.0	2.4	6.1	1.3	0.0	0.3	2.3	1.8
Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz	1	92.0	96.3	88.5	93.5	90.1	6.8	2.2	10.0	4.6	9.9	1.2	1.5	1.5	1.9	0.0
Colégio Estadual Nirlei Medeiros	10	93.0	93.8	91.2	95.2	91.6	4.6	5.1	7.4	2.0	3.3	2.4	1.1	1.4	2.8	5.1
Colégio Estadual Professora Marli Queiroz Azevedo	5	97.2	99.2	99.2	93.6	96.7	2.8	0.8	0.8	6.4	3.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professor Guido Arzua	1	91.3	90.0	93.4	93.4	88.8	8.7	10.0	6.6	6.6	11.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Colégio Estadual Professor Alcione M. C. Vellozo	5	89.0	87.9	87.3	88.9	92.2	11.0	12.1	12.7	11.1	7.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal Papa João XXIII	8	98.5	99.0	100	98.4	96.5	1.5	1.0	0.0	1.6	3.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escola Municipal Albert Schweitzer	5	97.7	98.3	95.3	98.0	99.1	2.1	1.7	4.7	2.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.9

Fonte: INEP, 2019.