

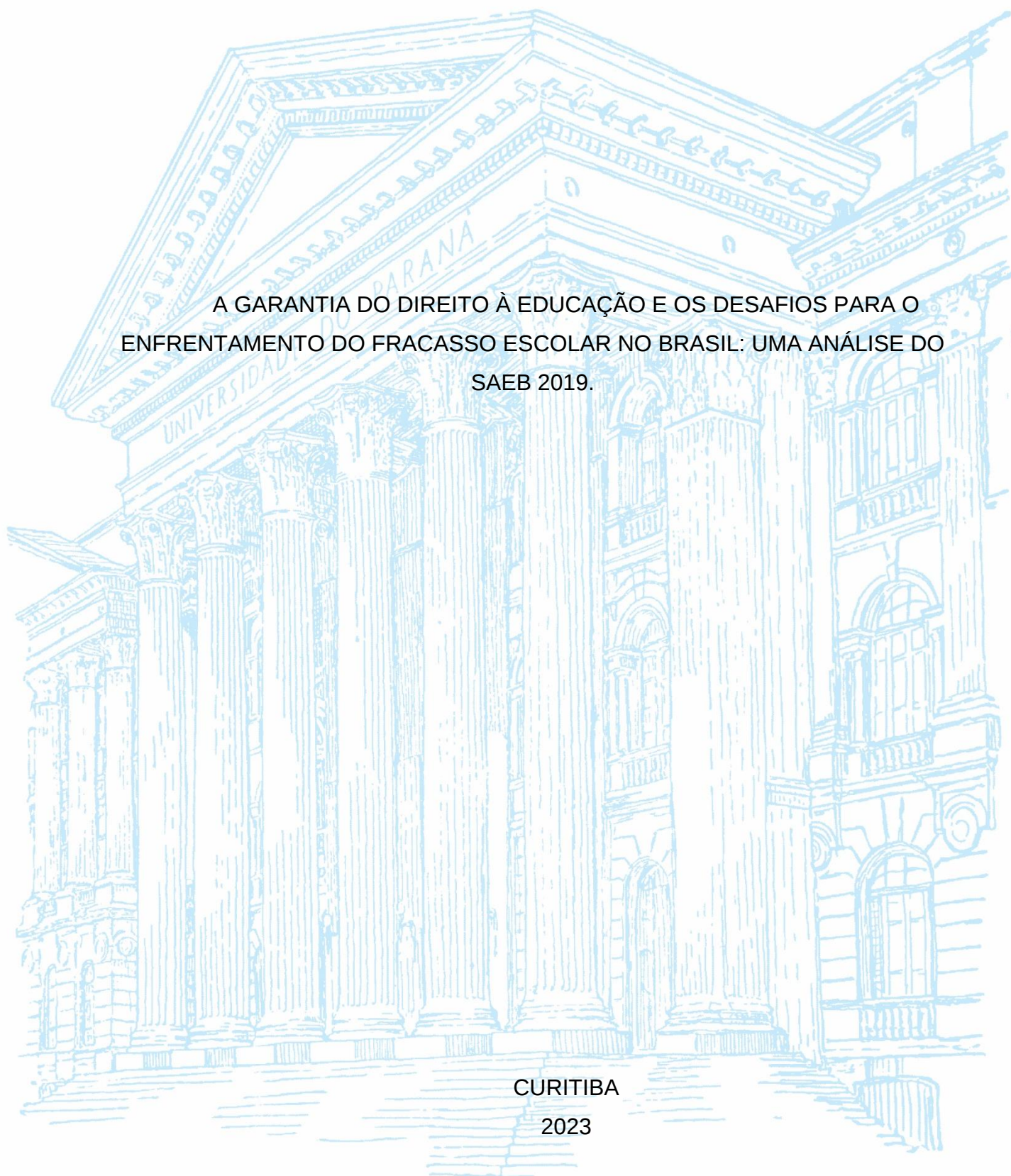
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PALOMA PONTES DE LIMA

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA O
ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO
SAEB 2019.

CURITIBA

2023



PALOMA PONTES DE LIMA

A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA O
ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO
SAEB 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lorena de Oliveira Briel

CURITIBA

2023

TERMO DE APROVAÇÃO

PALOMA PONTES DE LIMA

A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO SAEB 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Graduação em
Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Prof(a). Dr(a)./Msc. _____

Orientador(a) – Departamento _____, INSTITUIÇÃO

Prof(a). Dr(a)./Msc. _____

Departamento _____, INSTITUIÇÃO

Prof(a). Dr(a)./Msc. _____

Departamento _____, INSTITUIÇÃO

Curitiba, __ de _____ de 2023.

Para a minha família, Maria e Marielle, que foram meus exemplos de força e resiliência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria, por ter sido presença e escuta mesmo com toda a distância espacial. Vibrou e sonhou comigo desde a aprovação para ingressar no curso até agora.

Agradeço à minha irmã Marielle, por estar sempre presente e por acreditar em mim.

Agradeço à professora Leia Hegeto por ter marcado meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica dentro da graduação.

Agradeço especialmente a professora Ana Lorena, que aceitou orientar este trabalho, sendo sempre tão compreensível e gentil em suas orientações. A quem tenho a mais terna admiração e com quem pude compartilhar as conquistas e desafios da escrita desse trabalho.

Agradeço ao Tony, pelo amor, companheirismo e escuta.

Agradeço a professora Fernanda Post de Carvalho Luiz, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná por ter aceitado o convite e suas contribuições na avaliação deste trabalho.

“A educação é o ponto que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.” (Hannah Arendt)

RESUMO

A presente pesquisa aborda o tema do fracasso escolar a partir dos estudos que relacionam e responsabilizam os fatores intra e extraescolares insucesso escolar. O trabalho recorre à conceituação dos fatores intraescolares e extraescolares a partir de autores como Sampaio e Oliveira (2015) Patto (1999) e Arroyo (1992), compreendendo o fracasso escolar como produto do das desigualdades no sistema escolares e socioeconômicas. Ancorando-se numa metodologia qualitativa, foi realizado o tratamento e análise dos dados coletados no Questionário do Aluno 2019 do Saeb disponibilizados pelo pelo INEP. A partir dos dados, optou-se por realizar a investigação com os estudantes do 9º ano do EF da rede pública no ano de 2019, por ser anterior ao período da pandemia de COVID-19 que agravou as desigualdades educacionais. As análises dos dados indicam as relações entre as desigualdades intraescolares e extraescolares na produção e reprodução do baixo desempenho escolar. Foi possível identificar também que essas desigualdades são cumulativas e se entrecruzam, evidenciando a necessidade de compreender os mecanismos de seleção e exclusão dos estudantes pelo sistema escolar e as desigualdades para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Fracasso escolar; Saeb 2019; Desigualdades educacionais; Direito à educação.

ABSTRACT

This research addresses the topic of school failure based on studies that relate and blame intra- and extra-school factors for school failure. The work uses the conceptualization of intra-school and extra-school factors from authors such as Sampaio and Oliveira (2015) Patto (1999) and Arroyo (1992), understanding school failure as a product of inequalities in the school and socioeconomic system. Based on a qualitative methodology, the data collected in the 2019 Student Questionnaire made available by Saeb was processed and analyzed. Based on the data, it was decided to carry out the investigation with 9th year PE students from the public school system in 2019, as it was before the period of the COVID-19 pandemic that worsened educational inequalities. Data analyzes indicate the relationships between intra-school and extra-school inequalities in the production and reproduction of low school performance. It was also possible to identify that these inequalities are cumulative and intertwine, highlighting the need to understand the mechanisms of selection and exclusion of students by the school system and the inequalities beyond the school walls.

Keywords: Educational policies; School failure; Saeb 2019; Educational inequalities; Right to education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – AS CURVAS DE ACESSO DOS JOVENS DE 19 A 24 ANOS, POR GRUPOS COM CARCTERISTICAS COMBINADAS DE RENDA, SEXO E COR/RAÇA – BRASIL – 2017	31
GRÁFICO 2 – HISTOGRAMA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NO SAEB, 2019	47
GRÁFICO 3 – HISTOGRAMA COM A DISTRIBUIÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS EM MATEMÁTICA, NO SAEB, 2019	48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUESTÕES SELECIONADAS DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, SAEB, 2019	38
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, BRASIL, 2019	39
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM O TURNO DA TURMA DE MATRÍCULA, BRASIL, 2019.....	40
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM A AUTODECLARAÇÃO DE COR OU RAÇA, BRASIL, 2019	40
TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM A MAIOR ESCOLARIDADE DA MÃE E DO PAI*, BRASIL 2019	41
TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM A IDADE QUE O ESTUDANTE ENTROU NA ESCOLA, BRASIL, 2019.....	42
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM A REPROVAÇÃO, BRASIL, 2019	43
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM ALGUMA VEZ ABANDONOU A ESCOLA DEIXANDO DE FREQUENTÁ-LA ATÉ O FINAL DO ANO, BRASIL, 2019	44
TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS QUE PARTICIPARAM DO SAEB, DE ACORDO COM SUAS INTENÇÕES DE TRABALHO E	

ESTUDO QUANDO TERMINAR O ENSINO FUNDAMENTAL, BRASIL, 2019	45
TABELA 9 – NÍVEIS DO SISTEMA DA APRENDIZAGEM DE SÃO PAULO – SARESP DE DESEMPENHO PARA LEITURA E PARA MATEMÁTICA, POR SÉRIE ESTADO DE SÃO PAULO - 2008.....	46
TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA, SEGUNDO AUTOIDENTIFICAÇÃO DE COR/RAÇA, SAEB, 2019	49
TABELA 11 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATEMÁTICA, SEGUNDO AUTOIDENTIFICAÇÃO DE COR/RAÇA, SAEB, 2019	50
TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SAEB, 2019.....	50
TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATEMÁTICA, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SAEB, 2019.....	51
TABELA 14 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA, SEGUNDO MAIOR ESCOLARIDADE DA MÃE (OU MULHER RESPONSÁVEL), SAEB, 2019.....	51
TABELA 15 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL MATEMÁTICA, SEGUNDO MAIOR ESCOLARIDADE DO PAI (OU HOMEM RESPONSÁVEL), SAEB, 2019	52
TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO	

ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA, SEGUNDO A IDADE QUE ENTROU NA ESCOLA, SAEB, 2019	53
TABELA 17 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATEMÁTICA, SEGUNDO IDADE QUE ENTROU NA ESCOLA, SAEB, 2019	53
TABELA 18 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA, SEGUNDO A REPROVAÇÃO, SAEB, 2019	54
TABELA 19 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATEMÁTICA, SEGUNDO A REPROVAÇÃO, SAEB, 2019	55
TABELA 20 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA, SEGUNDO ABANDONO ESCOLAR, SAEB, 2019	56
TABELA 21 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATEMÁTICA, SEGUNDO ABANDONO ESCOLAR, SAEB, 2019	56
TABELA 22 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA, SEGUNDO O QUE PRETENDE FAZER APÓS TERMINAR O ENSINO FUNDAMENTAL, SAEB, 2019.....	57
TABELA 23 – DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATEMÁTICA, SEGUNDO O QUE PRETENDE FAZER APÓS TERMINAR O ENSINO FUNDAMENTAL, SAEB, 2019.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
CF/88	- Constituição Federal de 1988
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas Para a Infância
EF	- Ensino Fundamental
SPSS	- Statistical Package for the Social Sciences

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DEBATE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	20
3 O FRACASSO ESCOLAR.....	27
4 O FRACASSO ESCOLAR CAPTURADO PELOS DADOS DO SAEB: UMA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE ESTUDANTES DO 9º ANO EM 2019.....	36
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	36
4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIOS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA NO SAEB 2019	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito público subjetivo protegido e garantido por lei, declarado na Constituição Federal de 1988. Esse direito revela-se mister, ao passo que o acesso à educação abre caminhos para outros direitos, como os de cidadania, participação política, social, cultural, além de poder se constituir como uma ferramenta para estabelecer uma sociedade menos desigual. Para além de ser um direito de todos, a legislação brasileira prevê ainda que a educação se concretize pautando-se na igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de um padrão de qualidade, concepções educacionais estas contidas no Art. 206 da Constituição Federal. Tal artigo constitucional torna-se crucial para esta pesquisa, visto que análises e diagnósticos sobre educação pública no Brasil continuam a revelar que muitas crianças e jovens têm o direito de aprender negligenciado.

Há muitas formas de violação do direito à educação e muitas barreiras para acesso, permanência e garantia de aprendizagem para todos os estudantes. Tais barreiras podem ser erigidas em função de desigualdades sociais e fatores extraescolares, mas também podem estar relacionadas a fatores intraescolares. Os sistemas de ensino instituem mecanismos que podem produzir seletividade, desigualdades, formas de exclusão. (ARROYO, 1992; CURRY, 2008; DUBET, 2012) Entre as experiências que podem promover e ampliar desigualdades encontram-se os processos seletivos como formas de seleção para acesso a certas escolas, mecanismos de reprovação, abandono e evasão.

Segundo o INEP (2020), o Censo escolar, se caracteriza como o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e profissional brasileira. Por meio dele, busca-se analisar e fornecer um panorama da educação no país, já que abrange diferentes etapas da educação. Esta pesquisa estatística tem caráter declaratório, sendo dividida em duas etapas. A primeira fase, constitui-se na coleta de dados dos estabelecimentos de ensino, gestores, profissionais escolares, turmas e alunos que estão nas salas de aula. Já a segunda fase coleta dados sobre o rendimento escolar dos alunos.

Nesse sentido, o Censo Escolar apontou que em 2019 7,4% dos estudantes matriculados nas redes municipais e estaduais foram reprovados. Ainda segundo os

dados produzidos pelo Censo Escolar no ano de 2019, as reprovações no ensino fundamental nos anos iniciais somavam 5,36%, enquanto nos anos finais os números chegavam a quase dobrar, com 9,76% reprovados. Tais dados evidenciam que a reprovação se inicia cedo no sistema educacional brasileiro e vai se agravando conforme o aumento dos níveis de ensino. Faz-se necessário salientar que nas últimas décadas observa-se um movimento de redução nos percentuais de reprovação, apesar dos patamares ainda persistirem altos.

Nesse contexto, esse trabalho irá se debruçar sobre como o fracasso escolar tem sido produzido e reproduzido sob os impactos intra e extraescolar.

Assim, apesar do sancionamento do direito à educação para todos, observa-se que a definição do direito em lei não é o suficiente para garantir a aprendizagem em sua completude durante o percurso escolar, ainda que essa garantia seja fundamental, inclusive como instrumento para a reivindicação de que o direito seja realizado (FERRAZ, 2011). No sistema educacional do Brasil, continua-se perpetuando a cultura do fracasso escolar.

Simões (2019) por meio de análise de dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Pnad Contínua (PnadC) desenvolveu em sua pesquisa um indicador para analisar o acesso escolar na educação brasileira. O autor, pautando-se no acesso, utilizou-se do conceito da integralidade, definida como para além da matrícula, o alcance a todos os anos escolares, de preferência na idade adequada, em consonância com o conceito de universalidade, definido como o acesso a todos os níveis escolares independentemente de qualquer fator social.

A realidade da escolaridade no Brasil é permeada por diversos desafios, entre eles a cultura do fracasso escolar. O fenômeno da falta de escolarização, ou seja, quando o estudante não se beneficia ou se apropria da escola, é designado como fracasso escolar, sendo explicitado pela reprovação, abandono escolar e distorção idade-série. Esses indicadores interagem e se retroalimentam, formando a cultura da exclusão dentro do sistema escolar.

Gualteri e Lugli (2012) argumentam que

Crianças ou jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa de escolarização em que se encontram costumam exemplificar o chamado fracasso escolar. Nessa condição, também figuram aqueles que, persistentemente, se mantêm com baixo rendimento e têm um histórico com múltiplas repetências, ou abandonam a escola antes de completar sua formação, ou ainda, não se ajustam às regras institucionais e, por isso, têm conduta considerada indesejável, o que acaba por inviabilizá-los para a educação escolar. Não podemos esquecer também aquela situação em que crianças e jovens têm abaladas sua autoestima, em função de vivências escolares que as levam a acreditar em sua suposta incompetência e contra a qual julgam que pouco há para fazer. Essa situação, geralmente, acompanha todas as outras (GUALTIERI E LUGLI, 2012, p.11).

Nessa conjuntura, muitas são as justificativas para o insucesso dos estudantes durante a trajetória escolar. Recorrentemente, esse desafio é caracterizado como resultado e responsabilidade exclusiva do estudante, sem analisar e refletir que o fracasso escolar é um problema multifacetado e persistente.

Partindo desse pressuposto, a pergunta que norteia esse trabalho é: como fatores extraescolares e intraescolares estão relacionados à produção do fracasso escolar e aos resultados de proficiência dos estudantes em avaliações externas? Nessa perspectiva, esse trabalho pretende compreender as relações entre fatores internos e externos do sistema de ensino que corroboram na produção de desigualdades e contribuem para a produção do fracasso escolar, incluindo questões relacionadas ao desempenho dos estudantes, mais especificamente pesquisando e analisando os resultados obtidos na avaliação externa do SAEB dos estudantes do 9º ano em 2019. Como objetivos específicos tem-se analisar os dados do Saeb de 2019 para compreender como as informações apresentadas pelos estudantes de 9º ano sobre as experiências de reprovação podem estar associadas a fatores intra e extra escolares; discutir as lacunas do sistema meritocrático educacional e compreender as relações entre as desigualdades sociais e educacionais.

Para análise dos dados buscou-se dialogar com a perspectiva de que as desigualdades são cumulativas e se entrecruzam (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015; DUBET, 2004; CURY, 2008), buscando identificar no sistema educacional os mecanismos meritocráticos de seleção e exclusão dos estudantes.

Para fundamentar a pesquisa, o primeiro capítulo traz uma contextualização das políticas educacionais destinadas ao sistema escolar de ensino brasileiro, apresentamos os principais documentos legais que buscam garantir, promover e universalizar o direito à educação.

O segundo capítulo se dedica a compreender as características do fracasso escolar sob a ótica dos fatores intra e extraescolares, bem como analisar o modelo meritocrático de competição e performance individual de classificação e seleção dos estudantes.

O terceiro capítulo aborda o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando a análise dos dados empíricos encontrados na realização desta pesquisa.

Por fim, o último capítulo tece considerações sobre os resultados obtidos através dessa pesquisa, retomando os principais conceitos identificados nas referências bibliográficas.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DEBATE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um direito constitucional fundamental e inalienável, garantido pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, o acesso à educação no Brasil, por muitos séculos, apresentou-se como um privilégio de poucos. Ainda que o acesso e a permanência na escola de educação básica tenham passado por um processo de democratização, há outros aspectos que mantêm privilégios para certos grupos sociais, como as análises deste trabalho pretendem demonstrar. A compreensão sobre as desigualdades e as barreiras para a realização do direito à educação em suas múltiplas dimensões (acesso, permanência, conclusão, condições de qualidade de oferta, experiências de aprendizagem, desempenho, trajetórias, etc.) podem contribuir para a reflexão sobre as demandas que se apresentam para as políticas educacionais e para a própria realização do direito à educação.

As políticas educacionais brasileiras são produzidas em um contexto de muitos tensionamentos entre diferentes concepções e interesses. A falta de acesso, exclusão dentro do próprio sistema, condições precárias de oferta, limitações de financiamento, entre outros desafios, convivem com a defesa da educação para todos, da equidade e a polissemia sobre o conceito de qualidade educacional (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

O acesso à educação representa uma das primeiras etapas para que o direito à educação se concretize (ARELARO, 2010). Por muitos anos, a Constituição Federal brasileira destinou e limitou a educação a uma pequena parcela da população, levando à exclusão de muitos brasileiros de terem esse direito, que posteriormente tinha impacto no exercício da cidadania. Sob efeitos da redemocratização no Brasil, a defesa do direito à educação se fortalece e muitas reivindicações políticas ganham espaço na Constituição Federal de 1988 (CF 88). O texto constitucional garante o direito de acesso à escola a todos, independentemente de qualquer fator social e amplia o direito para a educação infantil, ainda que a expansão da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos tenha se efetivado apenas a partir da EC 59/2009.

As garantias para a educação se desdobram para além da CF 88, incluindo direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Planos Nacionais de Educação, etc. Todavia, apesar da garantia do acesso nas legislações, ele permanece desigual. Muitas meninas e meninos têm o direito de aprender negligenciado quando existe a falta de atendimento ou quando o acesso é dificultado, seja por questões socioeconômicas, de raça e/ou gênero ou territorial. (CURRY, p. 217, 2008)

Por conseguinte, as crianças e adolescentes que conseguem ultrapassar as barreiras do sistema ou de fatores socioeconômicos, e acessar a escola, por vezes são excluídos dentro do próprio sistema de ensino. Frequentemente os sujeitos excluídos do sistema educacional são também as vítimas da pobreza, já que as desigualdades socioeconômicas impactam na oferta educacional.

É reconhecido que as condições de qualidade da oferta de educação realizada para os estudantes mais vulneráveis, muitas vezes mais precárias do que de outras escolas, também sustenta e reproduz as desigualdades sociais, já que observa-se o empobrecimento do currículo e formação em escolas periféricas que atendem as classes mais baixas (ARROYO, 1992), urgindo que o entendimento sobre qualidade educacional se estenda para além da garantia de matrícula, abrangendo também o currículo escolar, oferta de condições para aprendizagens e desempenho, permanência e progressão a todos os estudantes.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o cenário educacional ampliou suas bases legais, tornando seus textos mais democráticos ao garantir o direito à educação pública de forma gratuita e obrigatória em todas as etapas da educação básica, a todos. O reconhecimento legal desse direito, pressiona o Poder Público a cumprir e promover essa oferta, sob consequências de exigibilidade judicial (OLIVEIRA, 1999).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205º, prevê que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). De tal forma, o direito à educação é conceituado como um direito fundamental de caráter social, traduzindo-se como possibilidade de potencialidade de igualdade e emancipação.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a ideia do direito à educação é reforçada, ficando estabelecido que

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996)

A previsão constitucional do direito à educação responsabiliza o Estado de incentivar, promover e fiscalizar para que esse direito seja efetivado. Logo, a União, estados e municípios são encarregados de se organizarem, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino. A legislação prevê ainda que cabe a família e a sociedade cobrar e zelar pela educação, promovendo uma rede de proteção para que o direito à educação seja realidade a todos. Desta forma, o direito à aprendizagem é composto por uma via de mão dupla, ao tornar responsabilidade do poder público ofertar uma educação de qualidade e responsabilizar a família pela fiscalização (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017).

No art. 206º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) é estabelecido princípios no qual esse ensino deverá ser ministrado, destacando-se

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII - Garantia de padrão de qualidade

O princípio de igualdade necessita ser interpretado abrangendo tanto a igualdade formal quanto material. A igualdade formal propõe que todos os indivíduos são iguais perante a lei, possuindo os mesmos direitos e deveres. Já a igualdade material, se traduz como ser preciso nivelar os indivíduos, entendendo que os sujeitos são socialmente desiguais e por isso devem ser tratados de maneira desigual. A igualdade de condições para acessar e permanecer na escola legitima que todos têm direito de estar na instituição escolar, sem distinção alguma, e para efetivação desse princípio, faz-se necessário estratégias que considerem as necessidades específicas de cada estudante (CRAHAY, 2013).

Só a garantia de matrícula, o acesso, não assegura a frequência e participação do estudante, ou seja, que ele permaneça na escola. Desta maneira, condições de

acesso e permanência tornam-se indissociáveis para a promoção da aprendizagem no Brasil.

Já o preceito constitucional que garante um padrão de qualidade na oferta educacional pretende garantir não só a oferta da educação, mas também expandir e garantir as oportunidades educacionais de qualidade, fazendo com que todos aprendam independentemente das diversidades individuais. Quando esses princípios são negligenciados, o direito à educação escolar transforma-se numa inclusão excludente, em que pese ser reconhecido como um direito universal, esse direito não abrange a todos com a devida eficiência no acesso, nas condições de permanência, no processo de ensino e aprendizagem ou em condições de conclusão da escolaridade obrigatória (CURY, 2008).

Nessa perspectiva, observa-se que a criação de políticas públicas voltadas para a educação, tornaram-se mais inclusivas, justificando-se como forma de corrigir as desigualdades escolares anteriormente negligenciadas. Desse modo, as políticas adquirem caráter compensatório, já que buscam minimizar as carências educacionais resultantes das políticas públicas excludentes dos antigos sistemas escolares. Apesar das tentativas de universalização da educação por meio de políticas que assegurem esse direito, como a inserção da educação a todos na CF/88 e LDB, o sistema educacional brasileiro ainda é desigual, distanciando-se da meta de república democrática e justa.

Por conseguinte, as desigualdades educacionais são complexas e multifacetadas, podendo ter diversas interpretações. Um dos prismas analíticos sobre a desigualdade educacional no sistema de ensino brasileiro é a desigualdade social como fator condicionante para a desigualdade escolar (ARROYO, 2010; ANDRADE; LAROS, 2007; SOARES; COLLARES, 2006).

Para Andrade e Laros (2007), os recursos econômicos, culturais e as relações familiares estão intimamente ligados ao sucesso na escola. Para os autores, os fatores extraescolares, o desempenho escolar é resultante das interações entre diversos fatores que atuam sobre os diferentes tipos de inserção social. Nessa perspectiva, os estudantes que possuem uma trajetória escolar regular, isto é, aqueles que tem acesso à educação na idade legal, permanência garantida, seguida da conclusão das diferentes etapas em que o ensino é organizado, também na idade

esperada e adquirindo aprendizados para seu desenvolvimento pleno e inserção na sociedade, condições socioeconômicas e culturais favoráveis e relações familiares estáveis têm maior desempenho sobre aqueles que não conseguem frequentar a escola regularmente ou convivem com a pobreza. Para Soares e Collares (2006, apud Bourdieu; Passeron, 1964), os estudantes que vivem em famílias que dispõem de maiores recursos econômicos têm mais segurança, oportunidades e chances de sucesso na escola, já que as famílias são mais preocupadas em oferecer experiências educacionais aos educandos e ampliar o capital cultural. É válido ressaltar que embora estas condições favoráveis tenham efeito sobre o desempenho dos estudantes, estas não podem ser caracterizadas como determinantes, dada a complexidade e multidimensionalidade das desigualdades.

Arroyo (2010) argumenta que às desigualdades educacionais, ainda são analisadas muitas vezes apenas como resultado de fatores intraescolar e intrassistêmico (ARROYO, 2010), sem levar em consideração a realidade, individualidade e determinantes sociais dos estudantes que impactam na trajetória escolar. Logo, a falta de sensibilização dos órgãos e gestores que planejam e organizam a educação com outros fatores que impactam o percurso escolar, coloca os estudantes como receptores de políticas educacionais que não vão contribuir para progredirem na escola. Segundo Arroyo (2010)

são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação (ARROYO, 2010, p.1384).

Dessa forma, Arroyo crítica às políticas educacionais que não buscam analisar e compreender as diferenças e os diferentes que compõem a escola. Torna-se fundamental que órgãos e gestores responsáveis pela sistematização de políticas públicas entendam e se mobilizem sobre os fatores externos que levam os estudantes a fracassarem na escola para assim criar ações e mecanismos que minimizem essa desigualdade por meio de políticas públicas que beneficiem diretamente meninas e meninos que hoje estão na mira do fracasso escolar.

Em contraponto, outra proposta de análise para explicar o insucesso na escola é a reflexão de que as desigualdades escolares têm seu núcleo nas desigualdades do

próprio sistema escolar, onde se realimentam. (ANGELUCCI et al., 2004; PATTO, 1999, PRIOSTE, 2020).

A partir dessa perspectiva, as desigualdades escolares são frutos do sistema de ensino que cria obstáculos para a efetivação da aprendizagem (PRIOSTE, 2020), por meio de abordagens excludentes e seletivas, que segregam os estudantes entre competentes e incompetentes. O sistema escolar produz desigualdades escolares ao idealizar que haja um modelo homogêneo de estudante, sem considerar a individualidade e realidade de seus estudantes para atingir tal idealização.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que as desigualdades educacionais não podem ser justificadas por um único fator. As desigualdades educacionais são o entrecruzamento e acumulação de diversas desigualdades, que juntas interagem e se potencializam, produzindo os fracassos educacionais.

De tal maneira, com a busca de equacionar a universalização do acesso à escola, o Brasil avançou, incluindo a maioria das crianças e adolescentes na escola e garantindo constitucionalmente o direito à educação a todos, sem exceção. A instituição escolar tem por finalidade a promoção do saber e capital cultural de forma organizada e sistematizada. Ela deve ter por objetivo proporcionar que crianças e adolescentes desenvolvam conhecimentos que estes não teriam acesso em sua comunidade ou casa (YOUNG, 2007). No entanto, na realidade concreta esses avanços e o direito à educação não chegam para todos em integralidade, muitas crianças e jovens que estão dentro da escola, passam por ela sem aprender, reprovando muitas vezes até desistirem dos estudos. A educação básica não é aproveitada por todos da mesma maneira (ALAVARSE, 2009), torna-se assim a escola uma instituição segmentada e excludente.

Nesse sentido, Cury (2008) argumenta que a educação se traduz como o primeiro direito social de toda pessoa, sendo ela o alicerce para a construção da cidadania e emancipação civil, social, política e cultural numa sociedade democrática. Dessa forma, para o autor, a garantia e declaração jurídica do direito à educação como um bem comum de todos cria e promove que novos direitos sejam almejados e conquistados.

Com a modernização das bases legais quanto a concepção da educação como um direito de todos e não mais como um privilégio, foi possibilitado que o diferente e as diferenças que compõem a sociedade fossem integrados no processo da garantia da educação, criando o direito de ser diferente (CURY, 2008). Assim, a educação torna-se uns dos pilares para o combate à desigualdade e exclusão, estabelecendo-se como uma das expressões da democracia a vista que sua função social deve ser promover igualdade e equidade.

Sabe-se que historicamente a legislação brasileira enfrentou diversas limitações e exclusões até a educação ser considerada um direito subjetivo. Por séculos o direito à instrução tinha como destinatários apenas a parcela mais rica da sociedade, caracterizando a educação como um privilégio de poucos.

Visando superar o passado excludente que negava o direito de aprender a todos, a Constituição Federal de 1988 se moderniza e incorpora em seu texto o reconhecimento do direito à educação como um bem comum de todo brasileiro, aspirando democratizar o acesso à instrução e consolidar uma nova concepção de cidadania (CURY, 2008).

Entretanto, os avanços constitucionais não se realizam em sua totalidade no que tange a educação. Para Cury (2008), os progressos na legislação não conseguiram superar os retrocessos do passado, que se relacionam e impactam com novos desafios do presente, corroborando para a desigualdade educacional no país. A ineficiência do sistema educacional apesar da garantia de educação contida na CF/88 cria a inclusão excludente no direito à aprendizagem, já que apesar da educação escolar ser um direito universal protegido e garantido na Magna Carta, não abrange a todos, tornando-se assim excludente (CURY, 2008).

3 O FRACASSO ESCOLAR

As desigualdades ainda representam um grande desafio para as instituições escolares brasileiras, onde o conceito de escola justa, permanece nos campos da utopia e idealização.

Para Dubet (2004), a escola justa é aquela que proporciona oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de qualquer fator extraescolar. O autor argumenta que uma escola menos injusta deve ancorar-se nos princípios da igualdade de oportunidades, cultura comum e formação útil, urgindo a idealização de que o ensino é para todos.

Entretanto, o autor afirma que as escolas são constituídas por desigualdades, fazendo-se necessário que os mais estudantes mais fracos recebam uma atenção especializada e sejam vistos como sujeitos em evolução (DUBET, 2004).

As desigualdades educacionais se caracterizam por múltiplas dimensões e relações que produzem desvantagens para indivíduos, grupos ou classes sociais. As desigualdades podem ser percebidas como formas de injustiças dentro das escolas, como desigualdades de acesso aos diferentes níveis educacionais, desigualdades nas condições de oferta escolar, de permanência no sistema de ensino e tratamento dos estudantes, de resultados escolares, como conclusão, desempenho, entre outras. Assim, considera-se que há uma multiplicidade de fatores que podem produzir, acentuar ou atenuar as desigualdades sociais e educacionais, num intrincado e complexo processo de entrecruzamento das desigualdades (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015; DUBET, 2004; CURY, 2008).

Considera-se que os sistemas de ensino, da forma como estão organizados, fortalecem a ideologia do ideal meritocrático que se consolida nas sociedades modernas. Nas sociedades democráticas, ao mesmo tempo que os indivíduos são considerados todos iguais, estes vivem em realidades sociais desiguais. Como tentativa de reduzir a contradição entre princípio de igualdade e as desigualdades reais, estratégias como a igualdade de oportunidade meritocrática foram desenvolvidas a fim de proporcionar que todos os indivíduos tenham a oportunidade de mobilidade social, ou seja, alcançar a mesma posição (DUBET, 2012).

O modelo meritocrático é pautado na competição para que os sujeitos possam ocupar lugares sociais hierarquizados segundo desempenho de cada um. A ideia da autonomia individual, resultante desse método, fundamenta-se no esforço individual, assim, “cada um é responsável pelo que lhe ocorre” (DUBET, 2012, p. 175). Tal princípio corrobora para legitimar que fracassar ou triunfar é responsabilidade exclusiva de cada um que está nessa competição. Logo, os que fracassam são tidos como os que não souberam ou quiseram aproveitar as oportunidades dadas pelo sistema escolar, sem considerar os fatores que levaram ao seu insucesso.

Nos sistemas de ensino, o ideal meritocrático foi instalado como forma de justiça escolar, e por meio de políticas e propostas meritocráticas busca-se minimizar que as desigualdades sociais interfiram ou produzam mais desigualdades educacionais.

Entretanto, Dubet, Duru-Bellat e Vérétout (2012) argumentam que a escola pode exercer papéis específicos em relação às desigualdades sociais e escolares, tendo potencial para acentuar ou atenuar os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Os autores argumentam que, a escola também tem mecanismos para produzir e reproduzir suas próprias desigualdades. Logo, a instituição escolar pode potencializar ou não essas desigualdades à medida que “reunir os melhores de um lado e os mais fracos do outro pode aumentar as distâncias” (Dubet, Duru-Bellat e Vérétout, p. 40, 2012).

Nesse sentido, para além das injustiças incorporadas ao sistema meritocrático escolar, as escolas no Brasil são compostas por realidades funcionais e estruturais muito diversas, sendo um espaço sociocultural dinâmico. Para Arroyo os estudantes ao chegarem na escola “carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados.” (ARROYO, 1992, p. 48). Assim, cabe aos estudantes adaptarem e adequar seus comportamentos e cultura individual às normativas e valores que orientam a escola para obterem sucesso escolar. Essa exigência de adaptação às práticas e processos que constituem a escola gera disparidade e competição entre os estudantes, já que a cultura materializada na escola confronta a cultura individual e sobrepõe-se a ela, fazendo com que os menos adaptados fiquem para trás, e os mais adaptados prossigam e continuem reproduzindo esse sistema.

Patto (1999) argumenta que os motivos do estudante fracassar, historicamente, foi justificado como a inadequação dos estudantes a instituição escolar resultantes de fatores orgânicos, sociais, emocionais, culturais ou econômicos dos estudantes que atrapalhavam o percurso escolar, isentando a instituição escolar de qualquer responsabilidade sobre os resultados das crianças e jovens. De tal maneira, as desigualdades educacionais eram legitimadas como resultado das combinações das desigualdades sociais. Para a autora, as pesquisas sobre o fracasso escolar avançam ao declinar as investigações sobre a participação do próprio sistema escolar na produção desse fracasso. Patto descreve que perpetua-se uma exclusão mais perene dentro dos muros da escola, à medida que as massas populares desfavorecidas que acessam a escola vão sendo excluídas ao longo da trajetória. A isenção e imobilização da instituição escolar frente ao baixo desempenho dos estudantes afeta diretamente a qualidade da educação. Assim, a escola torna-se reprodutora de desigualdades, quando trata todos os estudantes de forma igualitária, mesmo sendo composta por sujeitos com diferentes tempos e formas de aprendizagem, contextos e experiências.

Outrossim, entende-se que é importante ter um olhar atento aos educandos, já que a meritocracia escolar propõe como justiça a performance individual dos estudantes. Nessa lógica, para ser merecedor de elogios e privilégios, é necessário que o estudante tenha um grupo de valores intelectuais e morais validados pela escola. Logo, o sistema escolar avança por não considerar fatores biológicos, culturais e econômicos para o acesso à escola, contribuindo para que legalmente qualquer indivíduo possa entrar na competição, mas inviabiliza a obtenção de justiça dentro do sistema, por desconsiderar os aspectos sociais, culturais, econômicos e emocionais individuais de cada estudante.

Evidencia-se que essas especificidades influenciam diretamente na trajetória do estudante, transformando-se em um obstáculo para o sucesso escolar e intensificando a desigualdade e o descompasso educacional. A adoção e naturalização do mérito como critério para seleção dentro das escolas, corrobora para a potencialização da competição entre os estudantes e faz com que estes tenham suas primeiras experimentações de fracasso. Adorno (1996) refletindo sobre a competitividade dentro do sistema educacional, conclui ser preciso “desacostumar as pessoas a se darem cotoveladas” (ADORNO, 1996, p. 162). Nessa perspectiva, a instituição escolar, além de fornecer suporte ao sistema capitalista, que se baseia na

meritocracia, também incentiva competição entre os estudantes, o que resulta em atitudes menos solidárias, e pratiquem a barbárie entre si, as “cotoveladas”, visando obter sucesso na escola a qualquer custo.

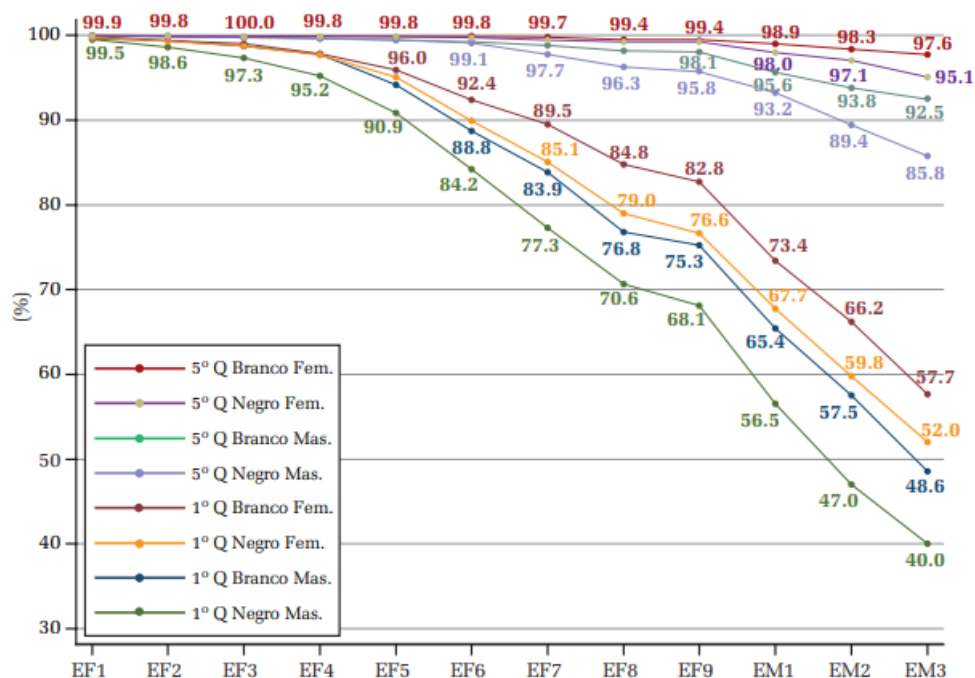
O fracasso escolar muitas vezes é interpretado como resultado das características individuais dos estudantes e responsáveis. A penalização pelo baixo rendimento escolar é frequentemente argumentado como frutos do mérito, desinteresse, pouco repertório, indisciplina do estudante, pouco envolvimento ou preparo dos pais no processo de aprendizagem, eximindo a responsabilidade de outras instituições (PEZZI; MARIN, 2017, SANTOS; SANT’ANA, 2013), e culpabilizando o educando e a família como únicos responsáveis pela não aprendizagem, que posteriormente se traduz na reprovação. A isenção da escola e unilateralidade na responsabilização dos resultados de repetência, alimenta a produção e reprodução de mais fracasso, perpetuando-se no sistema de ensino brasileiro a “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991).

O fracasso escolar deve ser interpretado como resultado do fracasso do sistema de ensino. A atual estrutura da educação brasileira promove mais acesso à educação do que no passado, porém ainda enfrenta desafios referentes às condições de permanência adequada, às diversidades socioeconômicas e a garantia de desempenho satisfatório por parte dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). A falta de estratégias eficazes frente ao insucesso no sistema de ensino faz com que estudantes com diferentes características, meninas e meninos, tenham acesso à escola, mas passem por ela sem conseguir aprender e engajar-se nos estudos, tendo seu direito à educação violado.

Nesse sentido, fica claro que o fracasso escolar está internalizado na cultura escolar brasileira, tendo como alguns de seus destinatários, as crianças e adolescentes em situação de pobreza, negras e indígenas. Segundo dados coletados pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), em 2019, os estudantes que reprovaram nas redes municipais e estaduais no Brasil eram compostos por 10,52% pretos, 8,00% pardos e 10,66% indígenas, enquanto os reprovados declarados brancos totalizavam 5,75% (UNICEF, 2019).

Nesse viés, Simões (2019) traz dados da curva de acesso que demonstram como as combinações de características sociais são fatores que podem somar ou diminuir seus efeitos sobre os resultados escolares.

Gráfico 1 - Curvas de acesso dos jovens de 19 a 24 anos, por grupos com características combinadas de renda, sexo e cor/raça – Brasil – 2017



Fonte: Elaboração própria com base em dados de Pnad Contínua / IBGE (2017).

Fonte: Simões (2019, p. 35)

O gráfico representado acima demonstra os dados obtidos por Simões (2019), onde as análises do autor combinam características de renda, sexo e cor/raça de jovens de 19 a 24 anos. Verifica-se uma crescente na desigualdade de acesso para os 20% mais pobres durante a segunda etapa do ensino fundamental, principalmente entre homens negros e mulheres brancas. Já para os mais ricos, representados no 5º quintil, as curvas se mantêm relativamente paralelas até o 9º ano do ensino fundamental.

O autor argumenta que “há uma ineficiência seletiva do sistema de ensino, caracterizada principalmente pelo viés de renda e racial na formação dos grupos em condição de atraso ou exclusão escolar e, conseqüentemente, na restrição ao acesso integral à educação básica” (Simões, 2019, p. 35.) Logo, os negros, do sexo

masculino e de menor renda estão em maior desvantagem e vulnerabilidade durante a trajetória escolar.

De tal modo, destaca-se que o fracasso escolar atinge principalmente as pessoas negras, jovens do sexo masculino, residentes nas periferias e em contexto de pobreza, onde a desigualdade social se reproduz na desigualdade escolar.

Sampaio e Oliveira (2015) argumentam que o ideal seria “que os indivíduos tivessem as mesmas chances [...] independente de suas características pessoais, como renda familiar ou raça/cor” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 514). Em uma sociedade desigual, a igualdade de chances não é suficiente para garantir igualdade em outros aspectos, como a permanência, conclusão, experiências de aprendizagem, desempenho, etc. para os estudantes. Assim, ainda que a igualdade de chances ou oportunidades fosse atingida, seria insuficiente para a garantia de igualdade nas outras dimensões do direito à educação.

Para os autores, assim como a qualidade educacional se caracteriza como um conceito polissêmico, as desigualdades educacionais também podem ser analisadas por múltiplas dimensões. Os autores destacam como algumas das dificuldades o acesso aos diferentes níveis, de tratamento e conhecimento (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Para Sampaio e Oliveira (2015) a concepção da desigualdade no acesso está relacionada diretamente com oportunidades. Assume-se que o acesso à educação deve ser para todos, porém, o prosseguimento com os estudos a níveis mais avançados faz-se mediante a capacidade de cada um, adotando um ideal meritocrático para avançar no percurso escolar. Nesta concepção aceita-se que aqueles com maior rendimento devem receber mais.

Os estudantes que conseguem superar os desafios do acesso, dentro do sistema escolar se deparam com a desigualdade no tratamento. Esse desafio se revela quando os estudantes têm acesso e condições desiguais na oferta educacional. A falta de garantia de um padrão na qualidade educacional para todos possibilita uma seleção interna ao sistema, em que aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo dos outros estudantes ou que tem acesso apenas a uma escola com pouca infraestrutura vão ficando para trás.

Por fim, a desigualdade de conhecimento está intimamente ligada aos conhecimentos que os estudantes adquirem ao longo da trajetória escolar. No Brasil, as desigualdades sociais impactam e interagem com as desigualdades educacionais. De tal forma, os estudantes menos favorecidos têm menor probabilidade de sucesso educacional (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, observa-se que as desigualdades educacionais destacadas pelos autores, para além de se relacionarem, corroboram para a produção de outras desigualdades na esfera educacional e social.

Vários estudos observam evidências de desigualdades e segmentação entre escolas e sistemas de ensino, demonstrando como o ideal de oferecer as mesmas oportunidades não se realiza, assume-se que os meninos negros pobres e habitantes das periferias, têm rendimento escolar significativamente menor (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013). A influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades educacionais e a produção de desigualdades propriamente escolares contribuem para a manutenção e ampliação das desigualdades. Assim, as condições socioeconômicas e de raça impactam na trajetória escolar, ser um estudante negro no Brasil é um fator de risco para fracassar (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2016).

A cultura do fracasso escolar se contrapõe ao direito à educação, que busca garantir um processo escolar justo e de aprendizado. Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir direito à aprendizagem e as tentativas de universalizar o acesso à educação no país, fica claro que esse avanço não chega para todos. O segundo deste trabalho se dedica em abordar tal concepção com reflexões sobre as políticas educacionais que demonstram como as políticas públicas direcionadas a educação, não são realizadas em sua plenitude, seja pelo acesso não contemplar a todos, pela segregação na classificação entre os estudantes “bons” e “fracos” ou na discriminação negativa gerada pela competição meritocrática que legitima a exclusão daqueles que não correspondem às expectativas da escola. A educação dada como um direito fundamental de todos, até os estudantes classificados como “não tem motivação”, “não se dedica” ou “não tem capacidade” tem tanto direito de aprender quanto os estudantes adaptados às exigências da escola (JACOMINI, 2009).

Os mecanismos do sistema meritocrático escolar alimenta a disparidade entre os estudantes, deixando com que muitos fiquem para trás, como nos casos de reprovação, que posteriormente leva a distorção idade-série e abandono.

Na competição escolar meritocrática, os estudantes que demonstram desempenho menor ou não conseguem acompanhar os colegas nas atividades impostas pela escola, vão ficando para trás. A escola torna-se promotora de segregação, onde alguns avançam e aprendem, enquanto outros fracassam, ficando sem a possibilidade de retomar os conteúdos ainda em ano letivo. A solução encontrada para essa não aprendizagem é a reprovação, onde o estudante é obrigado a refazer o ano letivo inteiro novamente, sem levar em consideração os esforços do estudante e o trauma que a repetência pode ocasionar (SANTOS; SANT'ANA, 2013)

O ciclo vicioso do fracasso escolar começa com uma reprovação, que vai se tornando mais duas ou três, até o estudante estar com idade muito avançada para a série que se encontra, encaixando-se na situação de distorção-idade série. O acúmulo de reprovações juntamente com o atraso escolar contribui para que paulatinamente o estudante vá enfraquecendo o vínculo com a escola, até ficar totalmente marginalizado do sistema escolar.

Segundo Santos e Sant'Ana (2013), a crença de que refazer um ano inteiro fará o estudante aprender e ter melhor desempenho ainda persiste entre estudantes e professores favoráveis à repetência. Ao contrário dessa concepção, Riani, Silva e Soares (2012) argumentam que a reprovação não produz ganhos expressivos na aprendizagem e habilidades do estudante repetente, mas afeta a autoestima do estudante, que se sente menos motivado a continuar os estudos, colaborando para o abandono escolar.

Ainda segundo Santos e Sant'Ana (2013), no Brasil, uma das principais expressões do fracasso escolar é a reprovação. Para muitos, a reprovação escolar é vista como um mecanismo motivacional e benéfico aos estudantes, adotando-se que a ameaça de repetir e ficar para trás é necessária quando as atividades escolares são tidas como desinteressantes e não correspondem mais às expectativas dos estudantes. A reprovação torna-se um dispositivo disciplinador dos estudantes, onde muitos docentes utilizam desse mecanismo como controle comportamental, para obter maior domínio sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Para Gil (2021), tardiamente a discussão sobre a não aprendizagem na trajetória dos estudantes passou a ser tida como um indicador da falta de qualidade educacional, iniciando os diálogos apenas no século XX. Ou seja, nem sempre a não aprendizagem foi tida como um problema no sistema político-educacional (GIL, 2018). O deslocamento das causas dos baixos rendimentos dos estudantes permitiu a reflexão sobre a ineficiência, exclusão e seletividade que ocorrem dentro da escola. De tal maneira, observa-se que a escola é estruturada para selecionar e excluir. Aqueles que correspondem aos padrões de aprendizagem escolar, são promovidos, enquanto os que não atingem as expectativas escolares, são desclassificados da competição.

De acordo com Jacomini (2009), com a democratização do direito à educação, a escola encontrou novos mecanismos políticos e pedagógicos mais sutis para continuar selecionando e excluindo aqueles que têm acesso à educação. Para a autora, a reprovação, tida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o estudante, transformou-se num instrumento de exclusão” (JACOMINI, 2009, p. 566), à medida que passou a ser utilizada como mecanismo de pressão e docilização para garantir a realização de tarefas, avaliações e disciplina dos estudantes.

No âmbito do sistema educacional, as oportunidades de aprendizagem e participação devem ser para todos. Partindo do reconhecimento de que a escola é composta por sujeitos heterogêneos, que tiveram trajetórias e oportunidades diferenciadas, é inviável que o tratamento seja realizado de forma homogênea (ROBALLO; LEAL, 2020).

Todo estudante é importante, tendo direito de aprender e prosperar na escola. Nesse sentido, o princípio de equidade torna-se possibilidade para redução das desigualdades que interferem no desempenho escolar. A equidade escolar propõe a distribuição a todos do necessário para o desenvolvimento escolar, para que fatores socioeconômicos, culturais, de raça ou cor não interfiram na trajetória de aprendizagem, estimulando a inclusão escolar, promoção da emancipação social dos estudantes e formação de escola mais justa (ROBALLO; LEAL, 2020).

4 O FRACASSO ESCOLAR CAPTURADO PELOS DADOS DO SAEB: UMA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE ESTUDANTES DO 9º ANO EM 2019.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente trabalho iniciou por meio de um processo investigativo de cunho quantitativo, no qual por meio dos dados do SAEB disponibilizados pelo INEP (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) foram utilizadas as respostas aos questionários fornecidos pelos alunos buscando a partir desses índices um melhor panorama sobre a realidade educacional.

Com uma abordagem quantitativa, buscando encontrar uma intersecção entre as variáveis intraescolares e extraescolares para o fracasso escolar, o estudo volta-se para representações de estudantes e professores nos dados disponíveis na Prova Brasil do 9º ano, extraídos da análise do Questionário do Aluno formulados pelo INEP de 2019. Dessa forma, o objetivo foi identificar possíveis padrões que interferem no percurso escolar dos estudantes.

Os critérios para a definição da população da pesquisa foi: os estudantes das redes públicas do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram da SAEB em 2019. Foi escolhido a análise dos questionários socioeconômicos dos estudantes, pois, essa é uma avaliação em larga escala que possui grande relevância e dados consistentes sobre a educação básica no país, para além de produzir informações sobre fatores sociais, culturais e escolares que influenciam o desempenho escolar, contribuindo diretamente para o problema de pesquisa deste estudo. A delimitação dos estudantes que realizaram a prova nesta etapa do EF se deu, pois os estudantes do 9º ano estão na fase de transição entre ensino fundamental e ensino médio, podendo responder às questões de forma mais autônoma do que estudantes de 5º ano, de acordo com suas realidades. Já o ano de 2019 foi escolhido por ser anterior a pandemia da COVID 19, que pode ter aprofundado e agravado ainda mais as desigualdades educacionais. Assim, considera-se que os dados do SAEB no ano de 2019 são mais consistentes por não estarem condicionados às influências da pandemia.

Por conseguinte, essa pesquisa também possui limitações. Os dados utilizados para a elaboração dessa pesquisa foram coletados no Questionário do Aluno do SAEB 2019. Nesse sentido, os dados obtidos ajudam a compreender a realidade do sistema

de ensino, mas não são suficientes para explicar o contexto educacional brasileiro com um todo já que não é possível individualizar as trajetórias escolares, o processo de aprendizagem dos estudantes e as desigualdades que permeiam a sociedade. Assim, apesar das limitações do SAEB, não podemos ignorar a sua relevância para discutir a educação brasileira.

Para realizar o tratamento e análise dos dados estatísticos coletados nos questionários do SAEB 2019 foi utilizado o software SPSS - Statistical Package for the Social Sciences - para quantificar a frequência de ocorrência das respostas obtidas no Questionário do Aluno, ou seja, a somatória do número de vezes que a variável assumiu determinado valor. O uso do software permitiu também estabelecer relações entre as variáveis analisadas e o cotejamento dos dados presentes nas respostas fornecidas pelos estudantes.

A partir dos dados observados no SPSS foi analisada a distribuição das frequências e das médias, a depender do tipo de variável selecionada. A distribuição de frequência apresenta a contagem dos casos por categoria (variáveis categóricas) e a média representa o resumo dos dados (FIELD, 2009), sendo expressa por meio da somatória de todas as respostas obtidas dividido pelo número de observações (variáveis quantitativas). Para identificar a precisão das médias obtidas, foi observado também a variabilidade dos dados por meio do desvio padrão, que identifica o quanto os números obtidos se aproximam ou se distanciam da média, em que quanto menor o desvio padrão, menor a dispersão dos dados.

4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIOS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA NO SAEB 2019

As questões selecionadas do Questionário do Aluno do SAEB 2019 estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Questões selecionadas do Questionário do Aluno 9º ano do Ensino Fundamental, Saeb, Brasil, 2019

Nº da Questão no questionário	Descrição	Categorias	Alterações
-------------------------------	-----------	------------	------------

	Dependência administrativa da escola de matrícula	a = Federal b = Estadual c = Municipal	
	Turno da matrícula	a = Matutino b = Vespertino c = Noturno	
2	Qual é sua cor ou raça?	a = Branca. b = Preta. c = Parda. d = Amarela. e = Indígena. f = não quero declarar.	Foi mesclado os resultados das categorias “pretos e pardos” para constituir uma nova categoria (negra) tal como as categorias “dupla marcação, em branco e não declarou”.
4	Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?	a = Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental. b = Ensino Fundamental, até o 5º ano. c = Ensino Fundamental completo. e = Ensino Médio completo. f = Ensino Superior completo (faculdade ou graduação). e = Não sei.	Foi mesclado os resultados das categorias “dupla marcação, em branco e não sei”. Também foram mescladas as categorias “Ensino médio completo e Ensino Superior Completo (faculdade ou graduação), constituindo uma nova categoria (Ensino médio ou superior).
5	Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?	a = Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental. b = Ensino Fundamental, até o 5º ano. c = Ensino Fundamental completo. e = Ensino Médio completo. f = Ensino Superior completo (faculdade ou graduação). e = Não sei.	Foi mesclado os resultados das categorias “dupla marcação, em branco e não sei” tal como as categorias “Ensino médio completo e Ensino Superior Completo (faculdade ou graduação) constituindo uma nova categoria (Ensino médio ou superior).
3	Com que idade você entrou na escola?	a = 3 anos ou menos. b = 4 ou 5 anos. c = 6 ou 7 anos. d = 8 anos ou mais.	
15	Você já foi reprovado?	a = Não. b = Sim, uma vez. c = Sim, duas vezes ou mais.	Foi mesclado os resultados das categorias “dupla marcação, e em branco”.
16	Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do	a = Nunca. b = Sim, uma vez.	Foi mesclado os resultados das

	ano escolar?	c = Sim, duas vezes ou mais.	categorias “dupla marcação, e em branco”.
19	Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende:	a = Somente continuar estudando. b = Somente trabalhar. c = Continuar estudando e trabalhar. e = Ainda não sei.	Foi mesclado os resultados das categorias “dupla marcação, e em branco”.
	Proficiência em Língua Portuguesa		
	Proficiência em Matemática		

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora, com base no Questionário do Aluno disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

As variáveis selecionadas foram recodificadas conforme as informações presentes no Quadro 1 para que pudessem ser analisadas e comparadas. O texto apresenta a distribuição dos estudantes de 9º ano matriculados em escolas públicas que participaram do Saeb em 2019 segundo as informações obtidas nas questões selecionadas. Em seguida, serão apresentadas as análises das proficiências dos estudantes, considerando as características consideradas relevantes para dar visibilidade às situações de desigualdades entre grupos.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com a Dependência Administrativa, Brasil, 2019.

		Frequência	Percentual
Válido	Federal	4742	,2
	Estadual	1277016	54,4
	Municipal	1064967	45,4
	Total	2346725	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados disponibilizados pelo INEP (SAEB, 2019).

A tabela 1 demonstra que a distribuição dos estudantes matriculados em escolas públicas entre as dependências administrativas das escolas brasileiras é equilibradas entre os entes federativos estaduais e municipais. A tabela aponta que os Estados são os principais responsáveis pela etapa do ensino fundamental - anos finais, correspondendo 54,4% da dependência administrativa, seguido pela esfera

municipal com 45,4%. As matrículas nas escolas federais representam 0,2% do total nas escolas públicas.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com o turno da turma de matrícula, Brasil, 2019.

		Frequência	Percentual
Válido	Matutino	1445940	61,6
	Vespertino	887363	37,8
	Noturno	13422	,6
	Total	2346725	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados disponibilizados pelo INEP (SAEB, 2019).

A tabela 2 mostra a contagem e percentual das matrículas em relação aos turnos das turmas dos participantes da prova SAEB em 2019. Nota-se que a distribuição dos turnos nas escolas brasileiras é predominada pelo turno matutino com 61,6%, seguido pelo turno vespertino com 37,8%. O turno noturno representa uma pequena proporção das matrículas dos estudantes que participaram do Saeb em 2019, correspondendo apenas a 0,6% das escolas participantes.

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com a autodeclaração de cor ou raça, Brasil, 2019.

		Frequência	Percentual	% agrupado
Válido	Em branco.	517665	22,1	27,4
	Não quero declarar.	116666	5,0	
	Dupla marcação.	6328	,3	
	Branca.	531958	22,7	22,7
	Preta.	235110	10,0	46,0
	Parda.	844368	36,0	
	Amarela.	55122	2,3	2,3
	Indígena.	39508	1,7	1,7
	Total	2346725	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizados pelo INEP (SAEB, 2019).

A tabela 3 apresenta dados sobre a identificação étnico-racial dos alunos participantes. As respostas em branco, não quero declarar ou com dupla marcação representam 27,4% das respostas. A alta abstenção nessa pergunta pode indicar a ausência de identificação racial dos estudantes, a sensibilidade da pergunta ou a falta de familiaridade com os termos empregados no questionário. Além disso, é possível notar que a maioria dos jovens se identifica como negros ou pardos, o que resulta em 46% das respostas. Por conseguinte, 22,7% disseram ser como brancos e 2,3% amarelos e 1,7% indígenas.

Tabela 4 - Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com a maior de escolaridade da mãe e do pai*, Brasil, 2019.

	Mãe			Pai		
	N	%	% agrupado	N	%	% agrupado
Em branco.	521301	22,2	44,8	515620	22	54,7
Não sei.	516789	22		760090	2,4	
Dupla marcação.	13261	0,6		6913	0,3	
Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.	150662	6,4	6,4	169910	7,2	7,2
Ensino Fundamental, até o 5º ano.	187051	8	8	183677	7,8	7,8
Ensino Fundamental completo.	240973	10,3	10,3	195923	8,3	8,3
Ensino Médio completo.	499362	21,3	30,6	371230	15,8	21,9
Ensino Superior completo.	217326	9,3		143362	6,1	
Total	2346725	100	100	2346725	100	100

Nota: * Os dados referem-se à mãe ou mulher e ao pai ou homem responsável pelo estudante.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Os números da tabela 4 apresenta os resultados da distribuição dos estudantes conforma a escolaridade da mãe e do pai (ou responsáveis pelos estudantes avaliados). É importante destacar a ausência de dados nas respostas sobre essa dessa questão, já que 44,8% dos participantes deixaram de responder, fizeram dupla

marcação ou afirmaram desconhecer a escolaridade da mãe, enquanto que para o pai o percentual aumenta para 54,7%. Os resultados indicam os estudantes têm mais familiaridade com o nível de escolaridade das mães do que dos pais, o que pode reforçar a hipótese de que a figura materna está presente e ativa na trajetória escolar dos estudantes do que a figura paterna. No entanto, em ambos os casos, há um grande número de estudantes que sabem essa informação, o que pode indicar que essa questão não faz parte do universo das discussões familiares.

A tabela aponta ainda uma diferença entre o grau de escolaridade dos pais e das mães, em que 30,6% das mães e 21,9% dos pais possuem ensino médio ou superior completo.

Tabela 5 - Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com a idade que o estudante entrou na escola, Brasil, 2019.

		Frequência	Percentual	Percentual agrupado
Válido	Em branco.	503898	21,5	21,9
	Dupla marcação.	8835	,4	
	3 anos ou menos.	51269	27,8	27,8
	4 ou 5 anos.	771686	32,9	32,9
	6 ou 7 anos.	356633	15,2	15,2
	8 anos ou mais.	54404	2,3	2,3
	Total	2346725	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

A tabela 5 é composta pela questão do questionário que tem como objetivo determinar a idade com que o estudante ingressou na escola. Os dados indicam que 27,8% dos participantes ingressaram na escola com 3 anos ou menos. Esse resultado pode estar relacionado à necessidade de trabalho por parte dos pais ou responsáveis para obtenção de renda e sustento da familiar.

O percentual das crianças que entraram na escola com 4 ou 5 anos totalizam 32,9%. Sendo assim, pelo menos 60% dos participantes do Saeb iniciaram a vida escolar com 5 anos ou menos. As estatísticas sugerem que a Emenda Constitucional

nº 59 de 2009 que torna a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos e os incentivos governamentais para concretização da legislação podem ter tido alguma influência na entrada dos estudantes na escola, mesmo que ela fosse recente no período de ingresso dos mesmos. Para avaliar se esse percentual foi ampliado e se a EC teve um impacto significativo, seria necessário analisar os dados de uma série histórica e verificar se houve ampliação com relação aos anos anteriores.

Tabela 6 - Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com a reprovação, Brasil, 2019.

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Válido	Em branco.	504154	21,5	21,6
	Dupla marcação.	1902	,1	
	Nunca.	1361263	58,0	58,0
	Sim, uma vez.	344664	14,7	20,4
	Sim, duas vezes ou mais.	134742	5,7	
	Total	2346725	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Nesta tabela percebemos que uma grande quantidade de estudantes já tinha acumulado uma ou mais reprovações até o 9º ano do ensino fundamental, somando 20,4% dos estudantes participantes. A coleta de dados revela que 21,6% deixaram a resposta dessa questão em branco ou fizeram dupla marcação, possibilitando que o número de estudantes que já foram reprovados seja ainda maior. De outro lado, 58% dos participantes nunca passaram por experiências de reprovação.

Tabela 7 - Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com alguma vez abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar, Brasil, 2019.

Frequência **Percentual**

Válido	Em branco.	502324	21,4
	Dupla marcação.	1297	,1
	Nunca.	1753504	74,7
	Sim, uma vez.	73409	3,1
	Sim, duas vezes ou mais.	16191	,7
	Total	2346725	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Em termos relacionados ao abandono escolar, no panorama nacional identifica-se que o número de estudantes que nunca abandonaram ou deixaram de frequentar a escola é bastante significativa (74,7%) entre as respostas obtidas. Em contraponto, 3,1% dos adolescentes responderam que já abandonaram a escola uma vez e 0,7% foram vítimas do abandono escolar duas vezes ou mais.

Cabe destacar aqui como as perguntas são apresentadas aos participantes do Saeb, pois elas questionam textualmente: “Você já foi reprovado?” e “Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?”. Em primeiro lugar, a pergunta não explica para o respondente que a resposta não trará consequências para a avaliação, o que poderia explicar o alto índice de formulários não respondidos em relação às duas questões. Como tratam de experiências de fracasso, é possível que os estudantes não se sintam à vontade para registrar a informação no questionário. Além disso, a formulação da pergunta sobre abandono escolar indica claramente a compreensão do abandono como uma ação de responsabilidade individual do estudante, sem problematizar o papel das condições sociais e do sistema de ensino nessa situação.

Tabela 8 - Distribuição dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb, de acordo com suas intenções de trabalho e estudo quando terminar o Ensino Fundamental, Brasil, 2019.

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Válido	Em branco.	534951	22,8	23,1
	Dupla marcação.	6182	,3	
	Somente continuar estudando.	275314	11,7	11,7

Somente trabalhar.	113440	4,8	4,8
Continuar estudando e trabalhar.	1138261	48,5	48,5
Ainda não sei.	278577	11,9	11,9
Total	2346725	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Em relação aos planos dos estudantes após a conclusão do ensino fundamental, há dados expressivos. Encontra-se grande disparidade entre os estudantes que pretendem continuar estudando (11,7%) e aqueles que planejam conciliar os estudos com o trabalho (48,5%).

É possível que o alto percentual de estudantes que pretendem estudar e ingressar no mercado de trabalho após concluir o 9º ano do EF esteja associado às necessidades de contribuir com a renda familiar entre os estudantes com dificuldades socioeconômicas, impactando as oportunidades educacionais e de carreira. Reflete-se que tais dados podem ser maiores, já que 35% dos estudantes deixaram essa questão em branco, realizaram dupla marcação ou afirmaram ainda não saber sobre os planos para o futuro.

Em outra perspectiva, apenas 11,7% dos estudantes pretendem continuar só estudando, podendo estar associado às famílias de maior renda que podem oferecer maior suporte econômico.

Além das informações disponibilizadas a partir do questionário socioeconômico dos estudantes, é importante compreender como eles se distribuem considerando o desempenho nas avaliações de língua portuguesa e matemática.

Para analisar as proficiências dos estudantes nas provas do Saeb (2019), é possível considerar a proposição de Soares (2009) ao agrupar os desempenhos em quatro grupos que apresentam níveis abaixo do considerado adequado para o 9º ano do ensino fundamental, ou acima do adequado, conforma o quadro abaixo.

Tabela 9 – Níveis do Sistema de Avaliação da Aprendizagem de São Paulo – Saresp de Desempenho para Leitura e para Matemática, por Série Estado de São Paulo – 2008.

Nível do Saresp	Desempenho para Leitura			Desempenho para Matemática		
	4ª Série EF	8ª Série EF	3º Ano EM	4ª Série EF	8ª Série EF	3º Ano EM
Abaixo do básico	< 150	< 200	< 250	< 175	< 225	< 275
Básico	Entre 150 e 200	Entre 200 e 275	Entre 250 e 300	Entre 175 e 225	Entre 225 e 300	Entre 275 e 350
Adequado	Entre 200 e 250	Entre 275 e 325	Entre 300 e 375	Entre 225 e 275	Entre 300 e 350	Entre 350 e 400
Avançado	Acima de 250	Acima de 325	Acima de 375	Acima de 275	Acima de 350	Acima de 400

Fonte: Secretaria do Estado da Educação.

Para interpretar e analisar o desempenho dos estudantes na prova, Chico Soares (2009) agrupou os resultados por níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

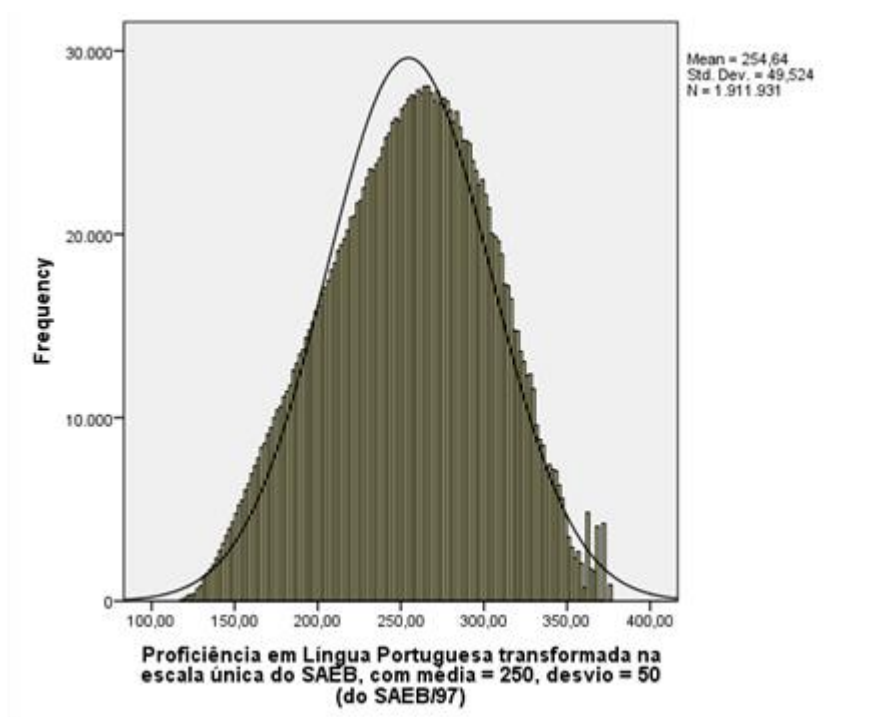
Assim, consoante a nota obtida pelos estudantes, os níveis são definidos a partir das expectativas de aprendizagem. Aqueles que ficam abaixo do básico são os estudantes que não demonstram domínio suficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série que se encontram. Já aqueles que atingem o básico são os estudantes que demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades proposto para a série escolar que se encontra. Os estudantes que atingem o nível adequado demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades esperados para a série escolar que se encontram. Por fim, o nível avançado agrupa os estudantes que demonstram conteúdos, competências e habilidades além daquele esperado para a série que se encontram. (SOARES, 2009)

A média de proficiência dos estudantes de escolas públicas matriculados no 9º ano do ensino fundamental no Saeb de 2019 é de 254,6, com um desvio-padrão¹ de 49,5. Esses dados indicam que não há grande dispersão em torno da média, uma vez

¹ Desvio-Padrão: O conceito relaciona-se com a amplitude dos dados analisados. Sendo uma medida da variação dos valores de uma amostra, por intermédio dela é possível observar a dispersão de um conjunto de dados em relação com a média.

que o coeficiente de variação² é de 19%. Ainda que seja possível observar que há desigualdades entre as proficiências dos estudantes avaliados, a variação indica que há mais concentração em torno da média do que dispersão. O histograma permite verificar que a distribuição se aproxima de uma normal com uma pequena assimetria à direita.

Gráfico 2 – Histograma com a distribuição das proficiências dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas em Língua Portuguesa, no Saeb, 2019.



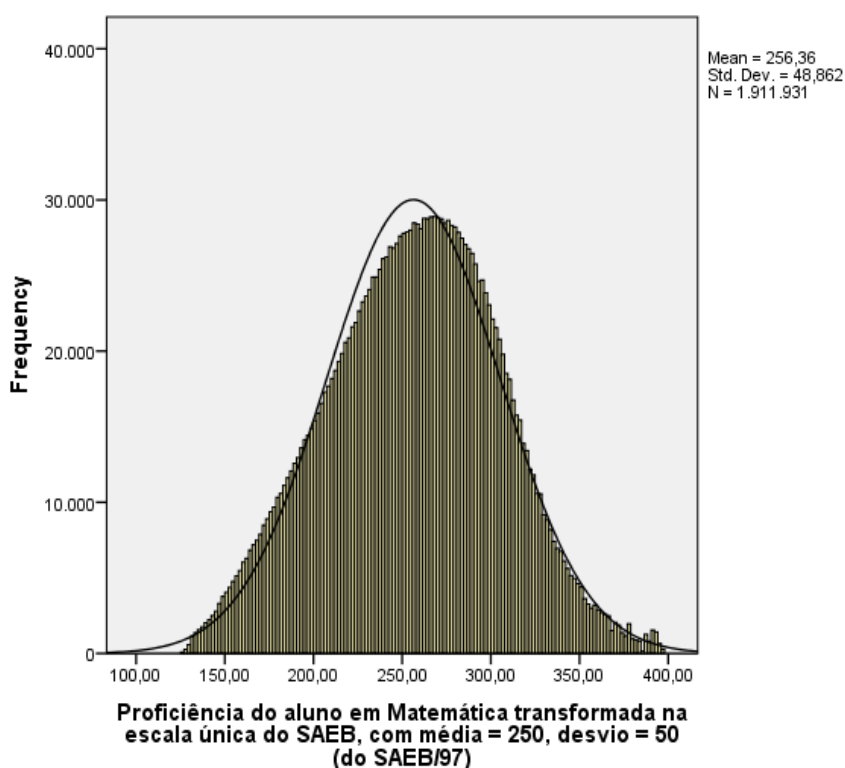
Nota: Proficiência do Aluno em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97) Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Os resultados de proficiência em Matemática não podem ser diretamente comparados com os resultados em Língua Portuguesa porque a escala de proficiência é diferente, ainda assim tanto a média em Língua Portuguesa quanto em Matemática encontra-se no intervalo equivalente ao nível considerado básico, conforme a tabela 9.

² Coeficiente de variação: É um indicador da variabilidade de um conjunto de dados, que corresponde à razão percentual entre o desvio-padrão e a média.

Os estudantes de 9º ano obtiveram média de proficiência 256,4 em Matemática com desvio-padrão de 48,9 e coeficiente de variação de 19%. O histograma apresenta uma leve assimetria a direita, indicando, assim como na da Língua Portuguesa, que há uma tendência de concentração dos valores em torno da média. Isso não significa que não há desigualdade.

Gráfico 3 – Histograma com a distribuição da proficiência dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas em Matemática, Saeb, 2019.



Nota: Proficiência do Aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

4.3 Análises cruzadas entre proficiência e características dos estudantes: necessária visibilidade das desigualdades

Este item do texto apresenta análises que dão visibilidade às desigualdades de proficiência entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do Saeb em 2019, a partir das características informadas nos

questionários de contexto socioeconômico. Considera-se que a análise das desigualdades só é possível se essas características puderem ser explicitadas, pois a sua invisibilidade pode gerar situações de naturalização dos hiatos de desempenho entre os grupos sociais.

Tabela 10 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, segundo autoidentificação de cor/raça, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Qual é a sua cor ou raça?	Em branco.	517665	241,03	49,88
	Dupla marcação.	6328	238,61	51,02
	Branca.	531958	266,1	49,53
	Preta.	235110	243,67	48,97
	Parda.	844368	254,5	47,92
	Amarela.	55122	253,49	49,53
	Indígena.	39508	246,48	47,52
	Não quero declarar.	116666	239,41	49,76

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

A tabela 10 relaciona a proficiência em Língua Portuguesa com a cor ou raça do estudante. É possível observar que os estudantes brancos, pretos e pardos segundo os valores de referência na escala do IDEB nos níveis de desempenho estão no nível básico. Entretanto, os estudantes brancos obtiveram notas mais elevadas em comparação com os estudantes pretos e pardos, variando de 12 a 23 pontos na média para mais, respectivamente.

Tabela 11 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Matemática, segundo autoidentificação de cor/raça, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Qual é a sua cor ou raça?	Em branco.	517665	242,04	48,86
	Dupla marcação.	6328	243,6	50,46
	Branca.	531958	267,5	49,15
	Preta.	235110	245,14	47,09

Parda.	844368	256,07	47,65
Amarela.	55122	253,75	48,77
Indígena.	39508	247,72	47,04
Não quero declarar.	116666	245,26	48,7

Nota: Proficiência do aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Já na prova de proficiência em Matemática os estudantes mantiveram-se no nível básico, entretanto a diferença de pontos entre os estudantes brancos, pretos e pardos se mantém. Os estudantes brancos atingiram notas superiores quando comparados aos estudantes pretos e pardos. A variação de notas é de aproximadamente 22 pontos para menos dos estudantes pretos em relação aos brancos. Já entre brancos e pardos a diferença fica em 11 pontos a mais para os estudantes brancos.

Tabela 12 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, segundo dependência administrativa, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Dependência Administrativa	Federal	4742	304,79	45,52
	Estadual	1277016	256,92	49,5
	Municipal	1064967	251,68	49,3

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Tabela 13 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Matemática, segundo dependência administrativa, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Dependência Administrativa	Federal	4742	323,01	47,09
	Estadual	1277016	258,5	48,3
	Municipal	1064967	253,49	49,2

Nota: Proficiência do aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

As tabelas 12 e 13 dizem respeito às proficiências obtidas em relação à dependência administrativa da rede pública. Fica evidente a variação entre as instituições da rede federal em comparação com as redes estaduais e municipais. Tanto na prova de Língua Portuguesa como em Matemática as escolas federais encontram-se no nível adequado, enquanto as redes estaduais e municipais se agrupam no nível de desempenho básico. Tais dados revelam que os institutos federais se destacam em relação a outras instituições já que estes possuem maiores investimentos públicos, instalações adequadas, boa remuneração docente e provas que selecionam os estudantes para ingresso.

Tabela 14 - Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, segundo maior escolaridade da mãe (ou mulher responsável), Saeb, 2019.

	Língua Portuguesa			Matemática		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
Em branco.	521301	238,91	49,67	521301	240,47	48,71
Dupla marcação.	13261	243,19	48,36	13261	246,9	46,74
Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.	150662	245,76	48,13	150662	246,91	48,35
Ensino Fundamental, até o 5º ano.	187051	251,24	47,35	187051	250,85	47,15
Ensino Fundamental completo.	240973	256,66	49,14	240973	258,01	48,02
Ensino Médio completo.	499362	265,14	48,67	499362	266,19	47,61
Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).	217326	270,54	49,95	217326	273,23	49,15
Não sei.	516789	243,62	47,34	516789	246,65	47,13

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Tabela 15 - Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, segundo maior escolaridade do pai (ou homem responsável), Saeb, 2019.

	Língua Portuguesa			Matemática		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
Em branco.	515620	238,33	50,06	515620	239,46	48,98
Dupla marcação.	6913	248,01	49,14	6913	251,27	47,58
Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.	169910	248,11	48,52	169910	250,71	48,52
Ensino Fundamental, até o 5º ano.	183677	253,28	48,21	183677	254,56	47,89
Ensino Fundamental completo.	195923	257,32	49,67	195923	259,68	48,67
Ensino Médio completo.	371230	266,12	49,34	371230	267,34	48,35
Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).	143362	270,53	50,72	143362	272,94	50,4
Não sei	760090	248,93	47,93	760090	250,55	47,24

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

As tabelas 14 e 15 relacionam o nível de desempenho dos estudantes com o grau de escolaridade da mãe, pai e/ou responsável dos estudantes. As tabelas demonstram que independente do grau de escolaridade da mãe e pai, as médias de todos os grupos de estudantes encontram-se no nível básico de desempenho por apresentarem médias entre 200 a < 275 para Língua Portuguesa e 225 a < 300 para Matemática. Isso não significa que todos os estudantes tenham notas nessa faixa, pois ao observar valores mínimos e máximos é possível perceber que há bastante variação. Contudo, as médias desses grupos encontram-se nessa faixa, ainda que haja diferença entre elas. Aqueles estudantes cujos familiares ou responsáveis têm maior grau de escolaridade apresentam médias mais altas do que os demais, sendo notório o impacto que a escolaridade dos adultos responsáveis tem sobre o

desempenho, já que conforme cresce o grau de formação cresce o rendimento escolar. Faz-se necessário explicitar que o grau de escolaridade dos responsáveis não se caracteriza como um determinante, mas é possível observar tal relação entre o grau de escolaridade e proficiência de desempenho dos estudantes.

Tabela 16 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, segundo a idade que entrou na escola, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Com que idade você entrou na escola?	Em branco.	503898	241,81	51,82
	Dupla	8835	249,52	48,71
	marcação.			
	3 anos ou	651269	254,55	50,17
	menos.			
	4 ou 5 anos.	771686	257,42	48,86
	6 ou 7 anos.	356633	255,6	47,94
	8 anos ou mais.	54404	227,2	47,52

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Tabela 17 - Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Matemática, segundo a idade que entrou na escola, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Com que idade você entrou na escola?	Em branco.	503898	242,84	50,63
	Dupla	8835	254,79	47,69
	marcação.			
	3 anos ou	651269	256,64	49,65
	menos.			
	4 ou 5 anos.	771686	259,18	48,32
	6 ou 7 anos.	356633	256,43	46,75
	8 anos ou	54404	229,93	47,72
	mais.			

Nota: Proficiência do aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

As tabelas 16 e 17 relacionam o nível de desempenho de aprendizagem com a idade que os estudantes entraram na escola. Fica claro que os alunos que entraram mais cedo na escola atingiram notas melhores quando comparado com os que entraram tardiamente nas redes de ensino. Os estudantes que entraram com 3 a 5 anos atingiram a média de notas variando entre 254 a 257 pontos, agrupando-se no nível básico em Língua Portuguesa. Já os que entraram com 8 anos ou mais na escola alcançaram, 227 pontos, tendo mais de 25 pontos de diferença.

Na prova de Matemática os dados apontam para a mesma reflexão, quanto mais cedo o ingresso na escola, maior é o nível de desempenho escolar. Os estudantes que entraram na escola com 3 anos ou menos obtiveram a média de 256 pontos, os que entraram com 4 ou 5 anos totalizaram 259 pontos, ambos estando no nível básico. No desempenho para Matemática, aqueles que entraram com 8 anos ou mais também ficaram defasados em relação aos que entraram cedo na escola, somando 229 pontos e totalizando uma diferença de aproximadamente 30 pontos.

Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, segundo a idade que entrou na escola, Saeb, 2019.

Tabela 18 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, segundo a reprovação, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Você já foi reprovado?	Em branco.	504154	240,22	51,86
	Dupla marcação.	1902	221,87	49,76
	Nunca.	1361263	263,45	48,07
	Sim, uma vez.	344664	233,33	45,33
	Sim, duas vezes ou mais.	134742	228,05	44,73

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Tabela 19 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Matemática, segundo a reprovação, Saeb, 2019.

			Count	Mean	Standard Deviation
Você já foi reprovado?	Em branco.		504154	241,48	50,66
	Dupla marcação.		1902	228,03	49,72
	Nunca.		1361263	264,77	47,6
	Sim, uma vez.		344664	235,82	44,77
	Sim, duas vezes ou mais.		134742	231,94	44,55

Nota: Proficiência do aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

As informações expostas na tabela 18 e 19 trazem dados que relacionam a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática relacionada a reprovação escolar. Na prova de Língua Portuguesa fica claro a diferença entre os estudantes que nunca reprovaram e os que acumulam pelo menos uma reprovação. Os estudantes que nunca reprovaram obtiveram a média de 263 pontos no desempenho de aprendizagem, classificando-se como nível básico. Já os que reprovaram uma vez obtiveram o resultado médio de, 233 pontos. Os que reprovaram duas vezes ou mais o desempenho foi ainda mais baixo, tendo como média, 228 pontos. A diferença entre os que nunca reprovaram e os que já reprovaram varia de 30 a 35 pontos para mais para os que não reprovaram durante a trajetória escolar. Já na avaliação de Matemática os dados se repetem. Os estudantes que nunca reprovaram tiveram desempenho de aprendizagem maior em relação aos que já reprovaram. Os estudantes que nunca reprovaram tiveram a média de, 264 pontos, enquanto os que reprovaram uma vez ou duas vezes, ou mais, a média atingiu 235 a 231 pontos. Assim, os dados expostos revelam-se importantes para refletir sobre os supostos benefícios da reprovação escolar.

Tabela 20 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, segundo abandono escolar, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Alguma vez você abandonou a	Em branco.	502324	241,09	52,14

escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?	Dupla	1297	228,88	52,73
	marcação.			
	Nunca.	1753504	256,06	49,14
	Sim, uma vez.	73409	238,83	49,6
	Sim, duas vezes ou mais.	16191	231,2	52

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Tabela 21 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Matemática, segundo abandono escolar, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?	Em branco.	502324	242,49	50,86
	Dupla	1297	234,6	52,48
	marcação.			
	Nunca.	1753504	257,82	48,53
	Sim, uma vez.	73409	239,49	47,98
	Sim, duas vezes ou mais.	16191	233,77	50,35

Nota: Proficiência do aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

As tabelas 20 e 21 relacionam o abandono escolar aos valores de referência para o nível de desempenho escolar. Tanto na Proficiência de Língua Portuguesa quanto de Matemática, os estudantes que nunca abandonaram a escola tiveram resultado superiores sobre aqueles que já abandonaram. Aqueles que nunca deixaram de frequentar a escola obtiveram como notas 256 e 257 em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Já aqueles que abandonaram uma vez a média cai para 238 em Língua Portuguesa e 239 em Matemática. Os que abandonaram a escola mais de uma vez ficam com desempenho ainda mais abaixo, tendo como média, 231 pontos para Língua Portuguesa e 233 para Matemática.

Tabela 22 – Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, segundo o que pretende fazer após terminar o ensino fundamental, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende	Em branco.	534951	240,52	50,24
	Dupla marcação.	6182	243,96	50,53
	Somente continuar estudando.	275314	263,82	52,91
	Somente trabalhar.	113440	224,22	44,57
	Continuar estudando e trabalhar.	1138261	260,72	47,07
	Ainda não sei.	278577	238,43	47,85

Nota: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Tabela 23 - Distribuição da média e desvio-padrão da proficiência dos estudantes de escolas públicas de 9º ano do ensino fundamental em Matemática, segundo o que pretende fazer quando terminar o ensino fundamental, Saeb, 2019.

		Count	Mean	Standard Deviation
Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende	Em branco.	534951	242,32	49,31
	Dupla marcação.	6182	248,67	50,09
	Somente continuar estudando.	275314	264,92	53,36
	Somente trabalhar.	113440	231,85	45,63
	Continuar estudando e trabalhar.	1138261	261,09	46,47
	Ainda não sei.	278577	243,74	48,28

Nota: Proficiência do aluno em Matemática transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no microdados disponibilizado pelo INEP (SAEB, 2019).

Por fim, as tabelas 22 e 23 relacionam as médias das notas obtidas pelos estudantes com o que pretendem fazer quando terminar o ensino fundamental. As duas tabelas apontam que os estudantes que apenas pretendem continuar estudando obtiveram notas maiores em relação aos outros, sendo 263 de média em Língua

Portuguesa e 264 em Matemática. Aqueles que pretendem continuar estudando e trabalhando totalizaram como média 260 pontos em Língua Portuguesa e 261 em Matemática. Já os estudantes que pretendem apenas trabalhar tiveram notas muito inferiores, onde a média para Língua Portuguesa foi 224 e em Matemática 231 pontos. Os dados encontrados demonstram o impacto que as condições socioeconômicas e o incentivo familiar se revelam importante para continuar estudando. Entende-se que os estudantes que afirmaram que pretendem somente continuar estudando são aqueles com condições financeiras para tanto, sendo esses estudantes os que obtiveram melhor desempenho de aprendizagem nas duas provas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como eixo de investigação a produção e reprodução do fracasso escolar nos contextos intra e extraescolares, ancorando-se na perspectiva de que as desigualdades educacionais são impactadas pelas desigualdades sociais, assim como também contribuem para a sua produção, numa relação de interdependência. Há também desigualdades produzidas no interior dos sistemas de ensino, em virtude de procedimentos e práticas instituídas pelas escolas e demais níveis da estrutura dos sistemas, como núcleos, coordenadorias e secretarias de educação. Contudo, este trabalho não desenvolve análises sobre as práticas escolares, concentrando o foco da pesquisa em fatores relacionados às características das famílias (como a escolaridade dos pais ou adultos responsáveis pelos estudantes) e características das trajetórias escolares (como experiências de abandono e reprovação). De toda forma, mesmo sem tomar dados sobre as práticas, é importante registrar que elas produzem resultados sobre as trajetórias e experiências escolares dos estudantes.

Observamos que a cultura do fracasso escolar é atravessada por diversos fatores, e manifesta-se como uma violação ao direito à educação e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem, resultando em experiências de fracasso cumulativas.

No contexto dessa pesquisa realizamos um processo investigativo a partir dos dados disponibilizados pelo Saeb (2019), buscando evidenciar os aspectos e a intersecção entre as variáveis intraescolares e extraescolares que corroboram na produção do fracasso escolar e baixo desempenho nas avaliações em larga escala.

O fracasso escolar é entendido como a expressão do baixo rendimento, reprovação e abandono, sendo favorecidos por múltiplos fatores como a ineficiência do sistema escolar, o modelo meritocrático dentro da escola, nível socioeconômico e o não ajustamento do estudante ao sistema de ensino (GUALTIERI E LUGLI, 2012, p.11). Há outros aspectos que contribuem para o fracasso escolar, como a entrada tardia no sistema de ensino, destaca nas análises deste trabalho, e outras que não estavam disponíveis para análise. Logo, para o enfrentamento da cultura do fracasso escolar e efetivação do direito à educação implica em além de reconhecer as falhas do sistema educacional, compreender que as desigualdades existentes para além dos

muros da escola afetam diretamente as experiências de aprendizagem e os desempenhos dos estudantes.

Retomando o objetivo principal desta investigação que era identificar os fatores intra e extraescolares que perpassam a aprendizagem e produzem e reproduzem a trajetória de insucesso escolar e os objetivos específicos que buscavam compreender a efetivação do direito à educação no sistema educacional brasileiro, analisar os dados disponibilizados pelo Saeb 2019 e identificar no Questionário do Aluno os fatores que impactavam no desempenho escolar pode-se afirmar que há uma íntima e constante ligação entre os fatores dentro e fora da escola que levam as experiências de fracasso.

Foi constatado que os estudantes que possuem uma trajetória escolar regular, condições familiares e culturais favoráveis, tem maior desempenho sobre aqueles que convivem com a pobreza e já experimentaram o fracasso escolar. Percebe-se, assim, que há estudantes que lidam e acumulam mais de uma desvantagem educacional que interfere em sua aprendizagem.

Em pesquisa realizada através do tratamento e análise de dados estatísticos coletados no Questionário do SAEB 2019, utilizando o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) percebemos que os estudantes mais vulneráveis, ou seja, pretos, que afirmaram terem pais ou responsáveis com baixa escolaridade, entraram no sistema escolar tardiamente ou que já foram reprovados tiveram desempenho inferior em relação aos estudantes que afirmaram terem condições socioeconômicas, culturais e educacionais favoráveis.

De acordo com Franceschini, Miranda-Ribeiro e Gomes (2016) o desempenho dos estudantes tem declinado para diferentes subgrupos populacionais, assim, a raça/cor, renda e histórico escolar são fatores que se relacionam com o desempenho escolar. Dessa forma, a vulnerabilidade socioeconômica é um fator de importante para a exclusão escolar e a perpetuação do cenário de fracasso escolar.

Esses fatores por vezes ocorrem ligados as próprias barreiras e dificuldades impostas pelo sistema de ensino (PATTO, 1999).

Sendo assim, os dados analisados no Questionário do aluno do SAEB 2019 demonstram que há relação entre os fatores internos e externos do sistema escolar.

Esta relação foi verificada por meio das diferenças entre as médias de desempenho dos estudantes, considerando as características de grupos distintos. Tais diferenças podem ser tomadas como indicadores de desigualdades entre grupos sociais. Ao longo deste trabalho, não foi desenvolvida uma medida de desigualdade, pois foi aplicada estatística descritiva na análise. Outros trabalhos que adotem desenhos metodológicos com estatística analítica podem chegar a medidas que apresentem análises efeito ou interação entre os fatores observados.

Para trabalho posterior pretende-se expandir a análise e coleta de dados fornecidos pelo SAEB para o Questionário do Professor, de modo que se possibilite realizar uma aferição da infraestrutura, formação, práticas pedagógicas, materiais didáticos e programas, possibilitando uma compreensão qualitativa da realidade escolar e permitindo um aprofundamento nos fatores intraescolares e a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 35-50, 2009.

ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, p. 33-41, 2007.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 51-72, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Acesso à educação**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, v. 11, n. 53, 1992.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (1964), **Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture**. Paris, Minuit.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 1988. Disponível em:

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

Acesso em: 22 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 de agosto de 2022

CURY, Carlos Roberto Jamil. A EDUCAÇÃO ESCOLAR, A EXCLUSÃO E SEUS DESTINATÁRIOS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , n. 48, p. 205-222, dezembro 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 3, n. 1, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, p. 22-70, 2012.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 2, n. 2, 2012.

FIELD, Andy. **Descobrendo a estatística usando o SPSS-5**. Penso Editora, 2009.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; MIRANDA-RIBEIRO, Paula; GOMES, Marília Miranda Forte. A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 773-786, 2016.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, v. 23, p. 184-209, 2021.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. A escola e o fracasso escolar. **São Paulo**, 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e pesquisa**, v. 35, p. 557-572, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

PATTO, Maria Helena. O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. In: PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 73-160.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; MARIN, Angela Helena. Fracaso escolar en la educación básica: revisión sistemática de la literatura. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2017.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida da; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 623-636, 2012.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, p. 07-21, 1991.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges; LEAL, Ana Beatriz. A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA BOA ESCOLA: da criação do Projeto Equidade na Educação ao Projeto Nenhum(a) a menos na Escola. In: **Nenhum(a) a menos na escola**: discussões sobre equidade e a construção de uma boa escola. Curitiba: CRV, 2020

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 48, p. 45-59, 2013.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; DE OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.

SANTOS, Jéssica Augusta; SANT'ANA, Ruth Bernardes. Significações da reprovação escolar por alunos adolescentes de escola pública. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 691-702, 2013.

SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, p. 113-130, 2017.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à Educação Básica e sua Universalização. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 2, p. 56-56, 2019.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados**, v. 49, p. 615-650, 2006.

UNICEF. Painel Brasil - Reprovação. **Trajetórias de Sucesso Escolar**, 2019. Disponível em: <<https://trajetoriaescolar.org.br/painel-brasil/2019/>>. Acesso em: 3 Julho 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.