

**DESEMPENHO ESCOLAR E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO  
BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO EXAME NACIONAL DO ENSINO  
MÉDIO (ENEM)**

**RAQUEL CALLEGARIO ZACCHI**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO  
CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ**

**2016**

**DESEMPENHO ESCOLAR E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO  
BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO EXAME NACIONAL DO ENSINO  
MÉDIO (ENEM)**

**RAQUEL CALLEGARIO ZACCHI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Sociologia Política.

**ORIENTADOR: MARLON GOMES NEY**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ  
2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

033/2016

Z13 Zacchi, Raquel Callegario.

Desempenho escolar e desigualdades educacionais no Brasil : uma análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) / Raquel Callegario Zacchi. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.  
288 f. : il.

Orientador: Marlon Gomes Ney.  
Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2016.  
Bibliografia: f. 271 - 288

1. Desigualdade Educacional. 2. Desempenho Escolar. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 373.1264

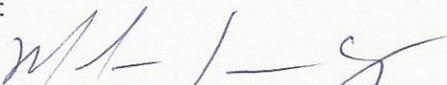
DESEMPENHO ESCOLAR E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO  
(ENEM)

RAQUEL CALLEGARIO ZACCIII

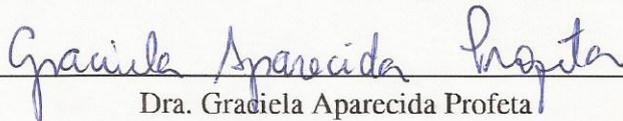
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Sociologia Política.

Tese aprovada em: 15/06/2016.

Comissão Examinadora:



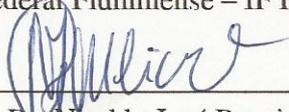
Dr. Marlon Gomes Ney - Orientador  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



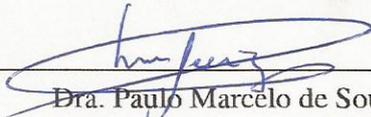
Dra. Graciela Aparecida Profeta  
Universidade Federal Fluminense - UFF



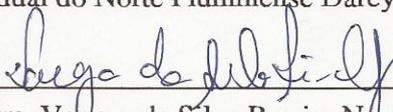
Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro  
Instituto Federal Fluminense – IF FLUMINENSE



Dr. Niraldo José Ponciano  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF



Dra. Paulo Marcelo de Souza  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF



Dra. Vanuza da Silva Pereira Ney  
Universidade Federal Fluminense – UFF

## AGRADECIMENTOS

Na perseverança diária em busca de nossos sonhos descobrimos que é “caminhando que se faz o caminho”. Esta trajetória é o resultado de escolhas, renúncias, passos em falso, um caminho árduo na busca pela superação daqueles que ora foram considerados os meus próprios limites. Indubitavelmente muitos estão a meu lado nesta que chamo de “estrada da vida”. Uma palavra de conforto, um gesto de atenção, um ombro amigo, um olhar compreensivo, uma fonte de inspiração! Chegou a hora de agradecer àqueles que tornaram a minha caminhada até aqui mais leve e prazerosa, que dignificaram e verdadeiramente souberam ser amigos!

Aos meus pais, Luiz Carlos e Édma, exemplos de vida, de humildade, de presença amorosa, de apoio irrestrito às minhas escolhas e a meus sonhos! Por acreditarem na força transformadora da Educação inspirando os meus estudos e a minha caminhada! Pelos ensinamentos generosos que a dor é inevitável, sendo suplantada pela alegria da conquista, muito obrigada mãe e pai!

Agradeço aos meus elos de amor infinito, os meus irmãos Priscilla e Carlos Henrique que compreenderem em muitos momentos a minha ausência e fizeram dela mais felizes nossos momentos de reencontro! Pelos laços mais puros e sublimes de amor, de doação, de companheirismo, de fraternidade e cumplicidade, muito obrigada!

Ao meu amigo e esposo Leandro pelo ombro sempre amigo, pelos gestos de compreensão e de paciência diante das dificuldades e, sobretudo, pelo otimismo e perseverança incansáveis, acreditando muitas vezes mais do que eu no sentido de toda essa caminhada! Obrigada por compartilhar comigo sonhos para a vida toda!

Ao meu orientador professor Dr. Marlon Gomes Ney pelo exemplo de profissional comprometido, por lapidar, potencializar e inspirar o desenvolvimento de minhas potencialidades indicando também caminhos para a superação das dificuldades, muito obrigada!

Agradeço a Marlúcia e a Vivian pelo valioso auxílio com a elaboração dos produtos cartográficos e por toda amizade e aprendizagem que pudemos construir nestes anos que foram para mim de grande amadurecimento pessoal e profissional. Agradeço também aos colegas do doutorado que sempre souberam, com palavras de otimismo, aliviar o peso da caminhada, especialmente ao John, Cristiane, Gustavo, Rogério e André.

Aos meus colegas de trabalho, indistintamente todos os professores da coordenação de Ciências Humanas e Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense, Campus Campos-Centro, pela amizade e solidariedade durante estes anos que estive em capacitação! Pelas reflexões inspiradoras e por compartilharem experiências em um contexto de contínua aprendizagem, muito obrigada!

Não poderia deixar de registrar um agradecimento especial a todos os meus queridos estudantes do ensino médio e do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense que se tornaram para mim fonte constante de inspiração e de renovação das energias por meio de palavras e gestos de carinho e incentivo; Por compartilharem e acreditarem junto comigo na força transformadora que tem a Educação sobre a realidade social do nosso país, meu sincero agradecimento!

Aos eternos e doces amigos que a Universidade Federal de Viçosa me oportunizou encontrar! Meus queridos que mesmo fisicamente distantes nunca o estiveram de fato, especialmente à Maola, Mariana, Josiane, Caroline, Elaine, Kelly, Vanderson e Gustavo. A saudade e as lembranças de bons anos de convivência são recorrentes e a alegria dos nossos reencontros mostram o quão duradouros são os laços de amizade, respeito e empatia que nos unem!

Aos membros da comissão examinadora pela leitura atenta, pelas contribuições enriquecedoras ao trabalho e por trazerem à luz das reflexões novas questões acerca do debate proposto na pesquisa, muito obrigada!

Agradeço especialmente ao Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES) pela oportunidade e fomento à pesquisa por meio da concessão de bolsa de estudos. Minha gratidão à sociedade brasileira por financiar em escolas e universidades públicas de excelência toda a minha formação profissional.

Nada disso teria sentido sem Deus, minha maior inspiração! Agradeço por abençoar as minhas escolhas, conceder-me discernimento, fortificar-me nas fraquezas, socorrer-me nos momentos de desânimo! A mãe Nossa Senhora, por acolher as minhas necessidades, entregando-as a Deus! Pelo conforto, serenidade, esperança e certeza de que tudo na vida possui um propósito, um sentido, um motivo de ser, muito obrigada!

DESEMPENHO ESCOLAR E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO  
(ENEM)

RAQUEL CALLEGARIO ZACCHI

**Resumo**

A estreita relação existente entre a desigualdade social e desigualdade educacional no Brasil é amplamente analisada pela literatura sociológica e educacional apontando as origens sociais e heranças familiares como principais responsáveis pelos destinos educacionais dos jovens, indicando a ausência de oportunidades educacionais no país. O objetivo da pesquisa é analisar as desigualdades educacionais no Brasil por meio do desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2011, apresentando a influência dos condicionantes socioeconômicos familiares no desempenho dos estudantes, bem como as estimativas das principais medidas de desigualdade, dentre eles o *Índice de Gini*, *T e L de Theil*. A metodologia consiste na análise dos microdados de desempenho dos participantes do ENEM entre 17 e 19 anos, excluindo os estudantes que não informaram a dependência administrativa da escola, bem como os que faltaram ou foram eliminados de qualquer uma das quatro provas objetivas, compondo 1.019.029 observações. O desempenho dos estudantes foi segmentado em quintis (20%), sendo estes classificados como baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto. Foram analisados os questionários socioeconômicos respondidos pelos participantes investigando a relação entre desempenho no exame e as variáveis independentes, tais como cor, renda familiar, escolaridade dos pais, dependência administrativa da escola. Os resultados preliminares indicam que 73,8% de estudantes frequentam escolas estaduais; 23,2% escolas privadas; 1,9% escolas federais; 1,1% escolas municipais. Mostram ainda que o desempenho masculino superou o feminino na prova objetiva e o inverso ocorreu na prova de redação. Os autodeclarados brancos tiveram desempenho superior aos demais em todas as unidades da federação, com exceção do desempenho dos amarelos em São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Amapá e Acre. As maiores diferenças de rendimento no exame ocorrem dos brancos em relação aos estudantes negros e pardos, com mães que nunca estudaram e com renda mensal de até 1,5 salários mínimos, bem como os que declararam frequentar escolas estaduais. O índice de *Gini* e os índices *T e L de Theil* estimados a partir do desempenho dos estudantes das escolas estaduais nas unidades da federação mostram claramente tendência de maiores desigualdades nos estados do sudeste brasileiro, além de Pernambuco e Ceará, e as menores desigualdades entre Rio Grande do Sul, Santa Catarina (notas igualmente mais altas), Alagoas, Rio Grande do Norte, Pará, Amapá e Roraima (notas igualmente mais baixas) entre os estudantes das escolas estaduais. A partir da análise dos dados por dependência administrativa da escola defende-se que a melhoria da qualidade do ensino no país depende, necessariamente, da melhoria das condições de ensino e de aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais, onde se encontram os estudantes com o mais baixo nível socioeconômico, com mães com menor grau de escolaridade e, numericamente, o maior percentual de estudantes comparativamente às demais redes de ensino no país, quais sejam as redes privada, federal e municipal.

**Palavras-chave:** Desempenho Escolar, Desigualdades Educacionais, ENEM.

# SCHOOL PERFORMANCE AND EDUCATIONAL INEQUALITY IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

RAQUEL CALLEGARIO ZACCHI

## Abstract

The close relationship between social inequality and educational inequality in Brazil is widely analyzed by sociological and educational literature pointing out the social origins and family heirlooms as primarily responsible for educational destinations of young people, indicating the absence of educational opportunities in the country. The objective of the research is to analyze the educational inequalities in Brazil through the students' performance in the *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* of 2011 showing the influence of family socioeconomic conditions on student performance as well as the estimate of the main measures of inequality, among them the *Índice de Gini*, *T e L de Theil*. The methodology consists of analyzing microdata performance of participants *ENEM* between 17 and 19 years excluding students who have not informed the administrative dependence of the school, as well as those who missed or were disposed of in any of the four objectives tests, composing 1.019.029 observations. The performance of students was divided into quintiles (20%) which can be classified as low, medium low, medium, medium high and high which. They analyzed socioeconomic questionnaires answered by participants investigating the relationship between performance on the exam and the independent variables such as ethnicity, family income, parental education and whether schools. Preliminary results indicate that 73.8% of students attend State Schools; 23.2% Private Schools; 1.9% Federal Schools; 1.1% Municipal Schools. Show even male performance overcame the female in the objective exam and the opposite occurred in the writing exam. The self-declared white outperformed the others in all units of the federation, except for the performance of yellow in *São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Acre and Amapá*. The highest income differences occur in the examination of white over black and brown students with mothers who have never studied and with monthly income of up to 1.5 minimum wages, as well as those who reported attending at State Schools. The *Gini Index* and *T and L Indexes* estimated from the performance of students from State Schools in the federation units clearly show larger inequalities trend in the states of southeastern Brazil, and *Pernambuco* and *Ceará* and the smaller inequalities in *Rio Grande do Sul, Santa Catarina* (also high notes), *Alagoas, Rio Grande do Norte, Pará, Amapá* and *Roraima* (also lower notes) among students from State Schools. From the analysis of data by school administrative dependence argues that improving the quality of education in the country necessarily depend on the improvement of teaching conditions and learning of students from State Schools, where students with the most low socioeconomic status, with mothers with less education and, numerically, the highest percentage of students compared to other school systems in the country, namely the Private, Federal and Municipal Schools.

**Keywords:** Academic Performance, Educational Inequalities, *ENEM*.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	10
LISTA DE QUADROS .....	13
LISTA DE SIGLAS .....	14
LISTA DE TABELAS .....	15
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS SOB A ÓTICA SOCIOLÓGICA: PRIMEIROS OLHARES .....	31
2.1- Desigualdades de oportunidades educacionais: reflexões iniciais .....	31
2.2 – A “Teoria da Reprodução” e sua contribuição para entendimento das desigualdades de oportunidades educacionais.....	35
2.3- Para além da “Teoria da Reprodução”: abordagens da sociologia da educação pós década de 1980.....	49
3. DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	56
3.1- Desigualdades e oportunidades educacionais no Brasil.....	56
3.2 – Políticas públicas e desigualdades educacionais regionais no Brasil.....	74
3.3- O desafio da universalização e da qualidade do ensino público no Brasil.....	82
4. DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES NO BRASIL NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2011): UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS FAMILIARES.....	98
4.1 - Informações sobre a base de dados e metodologia .....	98
4.2 – Um olhar crítico sobre o ENEM e o seu papel na educação básica brasileira .....	118
4.3 – O ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior no Brasil.....	131
4.4 - Caracterização socioeconômica dos participantes do ENEM (2011) .....	136
4.5 - Análise dos condicionantes socioeconômicos familiares nas chances de progressão educacional dos estudantes .....	159
5. DESEMPENHO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA E ESTIMATIVA DOS ÍNDICES DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	191
5.1 – Compreendendo as medidas de desigualdades selecionadas para o estudo: o <i>Coefficiente de Gini</i> e os <i>Índices T de Theil</i> e <i>L de Theil</i> .....	191
5.2 – Análise dos indicadores e medidas de desigualdade de desempenho educacional no Brasil.....	196
5.3 – Análise do desempenho dos estudantes no ENEM de acordo com as áreas do conhecimento da prova objetiva.....	257
6. CONCLUSÕES .....	264
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	271

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Índice de Gini</i> (1960-2011)	68
Figura 2: <i>Índice de Gini</i> (1995-2011)	69
Figura 3: Distribuição do percentual de participantes do ENEM que declaram frequentar a rede estadual de ensino, por estados brasileiros (2011).	104
Figura 4: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede estadual de ensino, por microrregiões brasileiras (2011).	106
Figura 5: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede privada de ensino, por unidades da federação (2011).	108
Figura 6: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede privada de ensino, por microrregiões brasileiras (2011).	109
Figura 7: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede federal de ensino, por unidade da federação (2011).	110
Figura 8: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede federal de ensino, por microrregiões brasileiras (2011).	111
Figura 9: Representação hipotética do efeito escola	125
Figura 10: Eventos e mudanças no exame nacional do ensino médio.	131
Figura 11: Percentual de ingressos pelo ENEM em cursos presenciais de graduação em universidades federais – brasil e regiões geográficas (2010, 2011 e 2012).	135
Figura 14: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar de até um salário mínimo, por microrregiões (2011).	163
Figura 15: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 1 até 2 salários mínimos, por microrregiões (2011).	164
Figura 16: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 2 até 5 salários mínimos, por microrregiões (2011) .	165
Figura 17: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 5 até 10 salários mínimos, por microrregiões (2011).	166
Figura 18: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 10 salários mínimos, por microrregiões (2011).	167
Figura 20: Distribuição do percentual de mães com escolaridade menor ou igual ao ensino fundamental por microrregiões (2011).	178
Figura 21: Distribuição do percentual de mães que nunca estudaram por microrregiões (2011).	180
Figura 22: Percentual de estudantes que declararam exercer atividade remunerada ou não em 2011.	187
Figura 23: <i>Curva de Lorenz</i>	193
Figura 24: Distribuição das notas médias da prova objetiva do ENEM (2011) por unidades da federação.	198
Figura 25: Distribuição das notas da prova de redação do ENEM (2011) por unidades da federação.	200
Figura 26: Distribuição das notas médias gerais do ENEM (prova objetiva e prova de redação) (2011).	202
Figura 27: Estimativa do <i>índice de gini</i> entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)	204
Figura 28: Estimativa do índice de <i>t de theil</i> entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)	205

Figura 29: Estimativa do <i>índice l de theil</i> entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)	206
Figura 30: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 25% menores notas (25-) entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)	207
Figura 31: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 50% menores notas (50-) entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)	208
Figura 32: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 10% maiores notas (10+) entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)	209
Figura 33: Distribuição da média de desempenho em toda a prova do ENEM, independente de dependência administrativa da escola, por microrregiões brasileiras.	211
Figura 34: Distribuição do desvio-padrão de desempenho de toda a prova do ENEM, independente de dependência administrativa da escola, por microrregiões brasileiras.	213
Figura 35: Estimativa do <i>índice de gini</i> entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011).	214
Figura 36: Estimativa do <i>índice t de theil</i> entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011).	215
Figura 37: Estimativa do <i>índice l de theil</i> entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011).	216
Figura 38: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 25% menores notas (25-) entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011).	218
Figura 39: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 50% menores notas (50-) entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011).	219
Figura 40: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 10% maiores notas (10+) entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da área do conhecimento da prova e da dependência administrativa da escola (2011).	221
Figura 41: Distribuição das notas médias de desempenho dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por unidade da federação (2011).	225
Figura 42: Estimativa do <i>índice de gini</i> entre as escolas estaduais nas unidades da federação a partir das notas do ENEM (2011)	227
Figura 43: Estimativa do <i>índice t de theil</i> entre as escolas estaduais nas unidades da federação a partir das notas do ENEM (2011)	228
Figura 44: Estimativa do <i>índice l de theil</i> entre as escolas estaduais nas unidades da federação a partir das notas do ENEM (2011)	229
Figura 45: Distribuição das notas médias dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por microrregiões brasileiras (2011).	231
Figura 46: Distribuição do desvio-padrão da média dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por microrregiões brasileiras (2011).	235
Figura 47: Estimativa do <i>Índice de Gini</i> entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM nas escolas estaduais (2011)	237
Figura 48: Estimativa do <i>Índice T de Theil</i> entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM nas escolas estaduais (2011)	238

Figura 49: Estimativa do <i>Índice L de theil</i> entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM nas escolas estaduais (2011)	239
Figura 50: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 25% menores notas (25-) nas escolas estaduais por microrregiões (2011)	240
Figura 51: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 50% menores notas (50-) nas escolas estaduais por microrregiões (2011).	241
Figura 52: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 10% maiores notas (10+) nas escolas estaduais por microrregiões (2011).	242
Figura 53: Distribuição das notas médias no ENEM das escolas federais por unidades da federação (2011).	243
Figura 54: Distribuição das notas médias dos estudantes das escolas federais, por microrregiões (2011).	245
Figura 55: Distribuição do desvio-padrão das notas das escolas federais, por microrregiões (2011).	246
Figura 57: Desempenho dos estudantes das escolas privadas no ENEM por unidades da federação (2011).	250
Figura 58: Distribuição da média do desempenho dos estudantes das escolas privadas no ENEM por microrregiões brasileiras (2011) .	252
Figura 59: Distribuição do desvio-padrão do desempenho dos estudantes das escolas privadas no ENEM por microrregiões brasileiros (2011).	254
Figura 62: Desempenho no ENEM por área do conhecimento (2011).	258
Figura 63: Distribuição da média de desempenho da área de linguagens, códigos e tecnologias, por microrregiões.	259
Figura 64: Distribuição do desvio-padrão de desempenho da área de linguagens, códigos e tecnologias, por microrregiões.	259
Figura 65: Distribuição da média de desempenho da área de ciências humanas e suas tecnologias, por microrregiões.	260
Figura 66: Distribuição do desvio-padrão de desempenho da área de ciências humanas e suas tecnologias, por microrregiões.	260
Figura 67: Distribuição da média de desempenho da área de matemática e suas tecnologias, por microrregiões.	261
Figura 68: Distribuição do desvio-padrão de desempenho da área de matemática e suas tecnologias, por microrregiões.	261
Figura 69: Distribuição da média de desempenho da área de ciências da natureza e suas tecnologias, por microrregiões.	262
Figura 70: Distribuição do desvio-padrão de desempenho da área de ciências da natureza e suas tecnologias, por microrregiões.	262

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese comparativa entre FUNDEF e FUNDEB (adaptado) .....	81
--	----

## LISTA DE SIGLAS

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento, Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSE - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PISA - *Programme For International Student Assessment*  
PME – Pesquisa Mensal de Emprego  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SISU – Sistema de Seleção Unificada

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Adaptações na base de dados do ENEM para adequá-la aos interesses do estudo.	99
Tabela 2: Distribuição do número de participantes do ENEM por dependência administrativa da escola e por unidades da federação (2011).	103
Tabela 3: Número e percentual de ingressos por processo seletivo (total e por meio do ENEM) nos cursos de graduação presencial, por categoria administrativa - brasil e regiões geográficas – 2010.	132
Tabela 4: Número e percentual de ingressos por processo seletivo (total e por meio do ENEM) nos cursos de graduação presencial, por categoria administrativa - brasil e regiões geográficas – 2011.	133
Tabela 5: Número e percentual de ingressos por processo seletivo (total e por meio do ENEM) nos cursos de graduação presencial, por categoria administrativa - brasil e regiões geográficas – 2012.	134
Tabela 6: Motivação que levou a participar do ENEM (0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante)	136
Tabela 7: Percentuais de participação no ENEM por gênero, unidades da federação (2011).	138
Tabela 8: Distribuição das notas da prova objetiva e da prova de redação, por gênero, nas unidades da federação brasileira (2011).	141
Tabela 9: Desempenho dos estudantes das unidades da federação por gênero e área do conhecimento (2011).	142
Tabela 10: Diferença de desempenho dos homens em relação às mulheres por área do conhecimento do ENEM (2011).	143
Tabela 11: Distribuição dos participantes do ENEM por cor, unidades da federação (2011).	147
Tabela 12: Desempenho no ENEM por cor nas unidades da federação (2011).	148
Tabela 13: Desempenho dos participantes que se autodeclararam amarelos por área do conhecimento (2011)	149
Tabela 14: Diferença percentual da média do ENEM dos estudantes que se declararam brancos em relação aos estudantes que se autodeclararam pretos, pardos, amarelos e indígenas (2011).	151
Tabela 15: Desempenho dos estudantes, por cor autodeclarada em escolas estaduais, por unidades da federação (2011).	153
Tabela 16: Desempenho dos estudantes por cor autodeclarada nas escolas privadas, unidades da federação (2011).	154
Tabela 17: Desempenho médio dos estudantes por cor autodeclarada nas escolas federais, unidades da federação (2011).	155
Tabela 18: Desempenho médio dos estudantes autodeclarados pretos por dependência administrativa da escola, unidade da federação (2011).	156
Tabela 19: Desempenho médio dos estudantes autodeclarados pardos por dependência administrativa da escola, unidade da federação (2011).	157
Tabela 20: Desempenho médio dos brancos na rede estadual, privada e federal, por unidade da federação (2011).	158
Tabela 21: Percentuais de estratos de renda familiar dos participantes do ENEM por unidades da federação (2011) .	160
Tabela 22: Índice de Desenvolvimento Humano por estados brasileiros (2013)	162

Tabela 23: Desempenho obtido no ENEM de acordo com os estratos de renda familiar, por unidades da federação (2011).	168
Tabela 24: Diferença percentual da média de desempenho dos estudantes nos diferentes estratos de renda familiar em relação aos estudantes com renda familiar de até 1 (um) salário mínimo (2011)	171
Tabela 25: Diferença percentual de desempenho no ENEM dos participantes de acordo com o estrato de renda familiar, por unidades da federação..	173
Tabela 26: Percentual de estudantes, por dependência administrativa da escola, em cada estrato de renda familiar, brasil (2011).	174
Tabela 27: Percentuais de escolaridade das mães dos participantes do ENEM, por unidades da federação (2011).	176
Tabela 28: Relação entre o grau de escolaridade da mãe e desempenho do filho no ENEM, por unidades da federação (2011).	181
Tabela 29: Percentuais de desempenho na prova objetiva do ENEM de acordo com a escolaridade da mãe, brasil (2011).	182
Tabela 30: Diferença percentual de desempenho dos estudantes com mães que estudaram (diferentes faixas de escolaridade) em relação aos estudantes com mães que nunca estudaram, por unidade da federação (2011).	185
Tabela 31: Diferença percentual de desempenho entre os estudantes no ENEM que não exerceram atividade remunerada em relação àqueles que exerceram atividade remunerada (2011).	189
Tabela 32: Medidas de desigualdades educacionais no brasil, a partir do desempenho dos estudantes no ENEM (2011).	196
Tabela 33: Número de candidatos e médias de desempenho no ENEM por dependência administrativa da escola, unidades da federação (2011).	222
Tabela 34: Diferenças entre as médias de desempenho dos estudantes das escolas federais em relação às escolas estaduais, por unidade da federação (2011).	248
Tabela 35: Diferenças percentuais entre desempenho dos estudantes das escolas privadas em relação aos estudantes das escolas estaduais, por unidade da federação (2011).	255
Tabela 36: Diferença de desempenho dos estudantes escolas federais em relação aos estudantes das escolas privadas, por unidade da federação (2011).	256

## 1. INTRODUÇÃO

A estreita relação existente entre a desigualdade social e desigualdade educacional no Brasil é amplamente analisada pela literatura sociológica e educacional apontando as origens sociais e heranças familiares como principais responsáveis pelos destinos educacionais dos jovens, indicando a ausência de oportunidades educacionais no país.

A pesquisa analisa as desigualdades educacionais no Brasil por meio do desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2011, por se tratarem dos dados mais recentes<sup>1</sup> divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca dos estudantes concluintes do ensino médio, permitindo delinear um retrato analítico mais próximo da realidade da educação básica no Brasil.

Os efeitos dos recursos familiares nas chances de progressão educacional dos filhos, chamados de desigualdades de oportunidades educacionais, desempenham papel importante na reprodução intergeracional das desigualdades de renda nas sociedades modernas. O aumento do nível de escolaridade dos filhos das classes pobres constitui uma das principais formas de acesso a posições ocupacionais e de renda superiores no mercado de trabalho, promovendo a mobilidade social<sup>2</sup>. Assim, a redução das desigualdades de acesso à educação escolar de qualidade é uma das principais maneiras de se reduzir a transmissão das desigualdades de renda ao longo das gerações.

Além dos recursos familiares e do nível de escolaridade dos pais, a qualidade do ensino ofertado pelas instituições escolares influencia as chances de progressão da escolaridade, minimizando a influência exercida pelos recursos familiares na escolarização dos estudantes. Nesta lógica, quanto maior a capacidade das escolas de oferecerem ensino a partir de certos parâmetros de qualidade, capazes de reduzir as desvantagens relacionadas à origem socioeconômica dos estudantes, maiores as chances do sistema escolar diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e as desigualdades sociais, o que é chamado na literatura de efeito escola.

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que a pesquisa teve início em março do ano de 2013 e que, para tal, os microdados mais recentes divulgados pelo INEP eram os do ano de 2011.

<sup>2</sup> De acordo com Neri (2011), a mobilidade social é um processo que se desenrola no tempo e que se diferencia em dois tipos: a mobilidade intrageracional, isto é, as alterações nas posições sociais ao longo da trajetória profissional do indivíduo comparativamente aos membros da sua geração e; mobilidade intergeracional, quando a posição social de destino de um indivíduo é comparada com a posição social de origem da família.

No Brasil, com a forte estratificação dos sistemas educacionais, as desigualdades de oportunidades educacionais se fortalecem e se acirram entre os estudantes de diferentes classes sociais.

O Brasil é considerado um dos países mais desiguais do mundo no que diz respeito à estrutura da distribuição de salários, sendo esta considerada rígida e, ao mesmo tempo, persistente no tempo. Porém, Barros *et al.* (2007) constataram que no período de 2001 a 2005 a desigualdade de renda no Brasil apresentou uma queda significativa, indicando um novo cenário, com a melhoria da distribuição de renda em benefício das classes mais pobres e com a redução da pobreza e da extrema pobreza. De acordo com os autores, a novidade deste período é que, ao contrário de outros períodos históricos em que a pobreza também se reduziu significativamente, a principal força propulsora foi a redução da desigualdade social e não o crescimento econômico<sup>3</sup>.

A literatura sobre desigualdade de renda no Brasil é enfática ao atribuir à desigualdade educacional a centralidade para o entendimento desse traço perverso do nosso sistema social, “[...] explicando de 30% a 50% do desequilíbrio de renda salarial no país” (MADEIRA, 2006, p. 145). Neste cenário, a educação é apontada como condição básica e indispensável tanto para o desenvolvimento do país como para enfrentamento da persistente e perversa desigualdade social.

Um conjunto de estudos voltados para a compreensão da relação existente entre renda, desigualdade social e educação no Brasil, entre eles o de Ferreira e Veloso (2006), conclui que a desigualdade educacional explica quase a metade da desigualdade de renda no país. Madeira (2006) afirma que como a parcela da população que conclui o ensino médio e universitário é pequena, a taxa de retorno da educação no Brasil ainda é elevada, ou seja, o aumento médio de salário que resulta de um ano a mais de escolaridade é extremamente alto quando comparado à de outros países, mesmo na América Latina.

É vasta a literatura que revela a estreita relação existente entre a desigualdade social e desigualdade educacional no Brasil, apontando as origens sociais e heranças familiares, sobretudo a escolaridade e a renda dos pais, como as variáveis mais importantes na definição das chances de progressão educacional dos filhos. Barros *et al.* (2001b), em um estudo pioneiro no Brasil, concluem que quanto mais pobre é a família

---

<sup>3</sup> Barros *et al.* (2007) constataram que o período de 2001-2005 foi marcado por duas transformações desejáveis na distribuição de renda brasileira: houve crescimento da renda média dos brasileiros (embora muito modesto) e a desigualdade reduziu-se significativamente (o Índice de Gini, por exemplo, caiu 4,6%).

maior é o subinvestimento em capital humano. Ou seja, os filhos das pessoas menos escolarizadas hoje serão, com maior probabilidade, os pobres do futuro, dada a natureza diferenciada do investimento familiar em educação, o que leva à transmissão intergeracional da pobreza (BARROS, *et. al.* 2001b).

Albernaz *et al* (2002b)<sup>4</sup> concluíram que cerca de 80% da variância de desempenho médio entre as escolas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia as competências e a proficiência dos estudantes em português e matemática do quinto e nono anos do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio, última etapa da educação básica, deveu-se à diferenças na composição socioeconômica de seus estudantes. Além disso, assim como em outros estudos internacionais, verificaram que a rede a que a escola pertence estava relacionada de forma importante com o desempenho de seus estudantes.

Travitzki (2013), por meio da análise dos dados do ENEM de 2009, também é enfático ao atribuir aos condicionantes socioeconômicos familiares tais como a renda e a escolaridade dos pais respondem por, pelo menos, 75% da média do desempenho obtido pelos estudantes nas escolas com mais de dez estudantes prestando o ENEM. O autor questiona, assim, a utilização do exame como medida para avaliar a qualidade das escolas e para definir um *ranking* daquelas com os melhores resultados. Isto significa que ter uma boa classificação no *ranking* oficial do ENEM não necessariamente garante a uma escola ser melhor do que as outras que a sucedem na listagem.

Os resultados apresentados por Barros *et al.* (2001b) revelam um importante mecanismo de geração de desigualdade de oportunidades e de transmissão da pobreza entre as gerações. Na medida em que o nível de escolaridade dos pais é fator de influência predominante no nível de escolaridade dos filhos, crianças cujos pais têm baixa escolaridade possuem chances relativamente superiores à de outras crianças de se tornarem adultos com baixo grau de escolaridade. Destacando-se ainda que o grau de escolaridade é também um importante fator na determinação da renda, caracteriza-se um mecanismo perverso de perpetuação das desigualdades de oportunidades e da transmissão intergeracional da pobreza (BARROS, *et al.*, 2001b).

O papel da família, especialmente do nível de escolaridade dos pais, no desempenho escolar e nas chances de progressão educacional das crianças é analisado e

---

<sup>4</sup> O estudo de Albernaz *et al.* (2002b) baseou-se na análise dos microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para a 8ª série no ano de 1999, utilizando-se de modelos hierárquicos lineares.

conhecido em todo mundo. Madeira (2006) destaca que no Brasil essa associação tornou-se complexa nos últimos anos, a partir da década de 1990, pelo fato de o sistema educacional ter incluído parcelas crescentes de filhos de pais analfabetos ou com menos de quatro anos de escolaridade, ao passo que, nos países desenvolvidos, a universalização do ensino básico já havia ocorrido desde o século XIX.

Nesta lógica, os sistemas de avaliação da educação nacional têm mostrado que crianças pobres, com pais pouco escolarizados, encontram grande dificuldade de adaptação ao ambiente escolar dominado pela escrita. Os pais têm maiores dificuldades para orientarem os filhos para que estes superem as dificuldades escolares, mas o problema maior é que a escola, sobretudo a pública, não está preparada para receber estes novos agentes sociais, seja do ponto de vista pedagógico ou material (MADEIRA, 2006). Nesta perspectiva, as escolas não tem sido capazes de compensar as desvantagens com que estes estudantes chegam ao sistema de ensino.

Os resultados destas condições são revelados no desempenho das escolas no SAEB. Da mesma forma, as avaliações do *Programme for International Student Assessment*<sup>5</sup>(PISA) têm revelado os efeitos em cadeia das diversas deficiências no sistema educacional brasileiro que colocam o país entre aqueles com os piores desempenhos escolares, o que resulta na baixa capacidade de mobilidade social dos estudantes por meio do sistema educacional (MADEIRA, 2006).

Analisando os esforços de universalização dos vários níveis de escolaridade no Brasil, Teixeira (1999) afirma que a modernização tecnológica e industrialização do país em meados das décadas de 1960-1970 fizeram com que o acesso ao ensino, até então elitista e ligado a um forte sistema de estratificação social, se ampliasse gradativamente para o acesso da classe trabalhadora. Porém, o autor destaca a falta de compromisso da expansão do ensino público no Brasil com relação à qualidade da sua oferta às classes trabalhadoras. Nesta lógica, com a progressiva expansão do número de matrículas, houve insuficiência de prédios escolares, de oferta de professores, redução

---

<sup>5</sup> *Programme for International Student Assessment*, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma iniciativa internacional de avaliação comparada aplicada a estudantes com idade em torno de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países analisados. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase a cada uma dessas áreas. De acordo com os resultados do PISA para o ano de 2012 entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 58º lugar no desempenho dos estudantes nas três áreas de conhecimento avaliadas. No ano de 2013 dentre os 44 países avaliados, o Brasil ficou em 38º lugar. (Fontes: INEP e Agência Brasil, 01 de abril de 2014).

da carga horária de aulas semanais, improvisação de escolas, e uma série de outras medidas que desmantelaram a escola cujo acesso até então era restrito, mas cujo ensino era considerado de qualidade.

Com o desmonte da escola pública e a queda da qualidade do ensino oferecido, segundo Teixeira (1999) a partir da década de 1960 o ensino público passa a ser destinado à população pobre e o ensino privado, considerado de maior qualidade, passa a ser cada vez mais procurado pelas classes mais altas, que, até então, também faziam uso do ensino público de boa qualidade. O dualismo no ambiente educacional, entre o ensino elitista (acadêmico) e o ensino popular (profissional ou prático, em regime de adestramento)<sup>6</sup>, é preservado, mas agora cada vez menos pela exclusão da população pobre do ensino e cada vez mais pela oferta de ensino de baixa qualidade, pela oposição entre o ensino público *versus* o ensino privado.

O processo de democratização do acesso ao ensino fundamental, público e gratuito no Brasil na década de 1990, obscureceu um antigo padrão de qualidade, antes restrito e elitista, proporcionando apenas o aumento da oferta do número de vagas na educação básica (NOSELLA, 1997). Verifica-se que as políticas públicas educacionais brasileiras tem dado ênfase quase exclusiva ao aumento da oferta de vagas nas escolas em detrimento da qualidade do ensino, tendo em vista que órgãos reguladores nacionais e internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) monitoram indicadores sociais educacionais tais como taxa de analfabetismo entre a população adulta, proporção de crianças frequentando a escola, escolaridade média da população adulta, entre outros.

Ribeiro (2001) corrobora com esta análise em um estudo sobre desigualdades de oportunidades educacionais mostrando que os efeitos das reformas educacionais no Brasil em 1961, 1971 e 1982 foram a expansão da educação primária, secundária inferior e secundária superior (correspondente à etapa final do que hoje denominamos educação básica) durante a segunda metade do século XX. Porém, os investimentos na educação superior não tiveram aumento após 1975 o que combinado com a expansão do ensino secundário criou um entrave para o acesso à universidade e, conseqüentemente, a possibilidade de aumento das desigualdades de oportunidades educacionais.

Pensar a democratização do acesso ao ensino público no Brasil significa, necessariamente, analisar a educação como direito social e a centralidade do papel do

---

<sup>6</sup> Teixeira (1999).

Estado como formulador de políticas públicas educacionais. Nesta lógica, concomitantemente à promulgação da Constituição Brasileira de 1988, em um contexto internacional, verifica-se um atrofiamiento do Estado quanto às suas responsabilidades sociais, incluindo o setor educacional, resultando na redefinição dos marcos regulatórios do Estado a partir da lógica de prescrição de metas, objetivos e controle de resultados com a criação de indicadores da qualidade da educação pública tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a Prova Brasil.

De acordo com Luchmann (2007) a década de 1990 é marcada pelo avanço do ideário e agenda neoliberal nos países da América Latina. Um receituário de medidas formuladas no *Consenso de Washington* passam a ditar a implementação de políticas sociais, econômicas e educacionais no Brasil a fim de oferecer resposta à crise do capitalismo a partir de uma série de reformas a serem implementadas pelos países latino-americanos<sup>7</sup>.

Organismos internacionais de poder, tais como Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a influenciar fortemente as ações do Estado brasileiro no campo educacional resultando na proposta do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) de reforma do ensino superior composta por quatro características: “a privatização das instituições, a flexibilização curricular, a descentralização das estruturas e a centralização do controle das Instituições Federais de Ensino Superior” (LUCHMANN, 2007, p. 1395).

Analisando a educação superior em dois períodos, que compreendem os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), Luchmann (2007) identifica pontos comuns e rupturas entre os mesmos no que concernem as políticas para o ensino superior no Brasil.

Apesar do avanço que significou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394/1996), mantendo a gratuidade do ensino público no Brasil, no governo de FHC (1994 -2002) o que se verificou foi a redução nos

---

<sup>7</sup> No Brasil particularmente, quando são conquistados direitos sociais (seguridade social, educação, entre outros) redigidos na Constituição Federal de 1988, uma tentativa de regulamentar um Estado de Bem Estar brasileiro, o capitalismo internacional questiona essa intervenção do Estado e traz as reformas neoliberais como saídas à crise. Existindo uma relação paradoxal entre os direitos sociais conquistados e o curso econômico e social adotado pelo Brasil, com as contra reformas. (SANTOS e SOUZA, 2013, p. 02).

investimentos educacionais, redução nas verbas de manutenção das instituições de ensino superior resultando no sucateamento das instituições públicas, com intuito de direcionar a demanda de vagas para as instituições privadas de ensino superior, resultando no aumento da oferta de vagas nessas instituições (LUCHMANN, 2007, p.1396).

Santos e Souza (2013, p. 6) afirmam que o governo FHC realizou medidas de privatização da educação superior, com a concessão de recursos para o setor privado, subsidio e crédito educativo, reduzindo as exigências para o funcionamento e abertura de cursos superior em instituições privadas. De acordo com Luchmann (2007) o crescimento de instituições privadas de ensino superior no país na década de 1990 não significou um acompanhamento no aumento do número de matrículas, principalmente por limitações financeiras dos estudantes. O número de vagas no ensino superior privado cresceu muito mais que a demanda de candidatos com condições para pagar por elas<sup>8</sup>. Desta forma, a proposta que pretendia democratizar o ensino pela via privada se mostrou insuficiente para acolher a demanda existente, sobretudo em função dos estudantes não poderem pagar para estudarem em instituições privadas de nível superior (CORBUCCI,2002 *apud* LUCHMANN, 2007).

Com intuito de aumentar as matrículas dos estudantes nas instituições privadas de ensino superior o governo de Fernando Henrique Cardoso cria o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), porém o mesmo não consegue garantir o acesso e permanência dos mais pobres nas instituições privadas, sobretudo, pelo fato que a taxa de juros sobre os empréstimos eram maiores que as taxas de crescimento da renda dos recém-formados, o que desestimulou a adesão ao programa. Soma-se a isso a constatação que as taxas de desemprego dos recém-formados alcançavam altos índices preocupando os candidatos para o pagamento da dívida que se herdaria na adesão ao programa<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> “Enquanto em 1998 tínhamos uma proporção de 2,2 candidatos por vaga (INEP), em 2002 essa relação é de 1,6 candidatos por vaga alcançando uma ociosidade de 37% das vagas oferecidas (INEP)” (CORBUCCI,2002 *apud* LUCHMANN, 2007, p. 1397).

<sup>9</sup> “O governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente seu segundo mandato, indica uma forte aproximação com o ideário neoliberal quando procura privatizar o máximo possível as instituições públicas e aumentar o poder das instituições privadas” (LUCHMANN, 2007, p. 1397).

Em 2002 a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2006) resultou em grande expectativa de mudanças em relação ao direcionamento das políticas públicas sociais, dentre elas as políticas educacionais<sup>10</sup>.

De acordo com Luchmann (2007) nas eleições de 2002 esperavam-se transformações profundas e significativas no sistema de ensino superior, porém, as expectativas foram frustradas pois eram maiores que as mudanças que de fato ocorreram. O governo de Luis Inácio Lula da Silva diferencia-se do governo FHC por não estimular a criação de novas instituições privadas de ensino superior, mas por estimular as instituições existentes. No governo Lula é criado o PROUNI (Programa Universidade para Todos)<sup>11</sup> sob o discurso de justiça social, porém com vistas a responder à pressão realizada pela iniciativa privada no preenchimento de vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior. Assim, “o governo dá continuidade às recomendações do BIRD de incentivar a iniciativa privada com programas de transferência de renda. Ao invés de aplicar estes recursos nas instituições públicas, utiliza-se da estrutura das instituições privadas para oferecer vagas públicas e ainda responde ao problema de vagas ociosas” (LUCHMANN, 2007, p. 1389).

No Governo Lula, sob o discurso de justiça social, são implementados programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que se traduz como um programa de transferência de renda para a iniciativa privada como forma de amenizar as lacunas de vagas ociosas deixadas em consequência da política de expansão desenfreada de vagas em instituições privadas de ensino superior promovida durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Este tipo de transferência de renda à iniciativa privada por meio de bolsas, e financiamentos obedece à mesma lógica de orientações feitas pelo BIRD em relação à educação (LUCHMANN, 2007, p.1401-02).

---

<sup>10</sup> A despeito das mudanças na composição do partido, no seu programa político e da ampliação do seu arco de alianças ao longo da década de 1990, as eleições presidenciais de 2002 foram marcadas pelo sentimento de esperança para os movimentos sociais, grupos e intelectuais progressistas da sociedade brasileira em nosso país, passaram-se dez anos da vitória do governo “democrático e popular” e os resultados desse governo são alvos de leituras bastante diversas e, mais do que isso, de uma profunda divisão entre os grupos de esquerda e progressistas que em 2002 formaram o bloco (junto com frações da burguesia) que levaram o Lula da Silva ao Palácio do Planalto (SANTOS e SOUZA, 2013, p. 02).

<sup>11</sup> “O PROUNI e o FIES caracterizam-se pela ampliação dos cursos privados, através do repasse de recursos públicos. No primeiro se definiu como um programa que compra vagas em universidades privadas, através da concessão de isenções tributárias, independente do número de vagas e das bolsas (podem variar de desconto à integralidade) concedidas. E no segundo o Estado custeia os juros dos empréstimos aos estudantes, acrescenta-se a inadimplência dos pagamentos, parcialmente pagas pela União. Ambos abordam a educação de jovens trabalhadores como um serviço lucrativo, fornecendo a tais uma formação de baixa qualidade e aligeirada, massificam a educação superior e legitimam o sucateamento planejado e sistemático das universidades públicas” (SANTOS e SOUZA, 2013, p. 6).

Apesar da continuidade no que se refere ao financiamento educacional, estimulando a iniciativa privada no crescimento da oferta de vagas no ensino superior via PROUNI e com o aprofundamento do sistema de avaliação de caráter regulatório da educação superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no governo Lula alguns pontos de ruptura podem ser destacados em relação ao governo FHC: mostrou-se mais receptivo a participação da sociedade nos processos de mudanças, como no caso da reforma universitária; expansão das instituições de ensino superior pública por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades federais (REUNI). De acordo com os dados do INEP em 2005 dez novas instituições encontravam-se em processo de institucionalização. Em 2006 quarenta e dois novos *campi* foram criados ou consolidados em instituições já existentes. Além disso, o Ministério da Educação autorizou que se contratassem 4000 novos professores para o ensino superior e 1600 funcionários do quadro técnico para trabalharem nas Instituições de Ensino Superior (IES) (LUCHMANN, 2007, p.1400).

Apesar disso, Santos e Souza (2013) mostram que os dados do Censo do Ensino Superior do INEP (2011) apontam que entre 2010 e 2011 as vagas nas instituições públicas aumentaram 7,9% e nas privadas 4,8%, fruto da implementação do REUNI. Porém, este programa não tende a reverter a predominância do capital na abertura de vagas no ensino superior, consolidada desde a reforma de 1968 e aprofundada com duas décadas de investimento na privatização do setor (SANTOS e SOUZA, 2013, p. 6).

Com o discurso de democratizar o acesso ao ensino superior no país, historicamente restrito às camadas sociais mais abastadas economicamente, foi criado pelo governo brasileiro em 2010 o Sistema de Seleção Unificada<sup>12</sup> (SISU) que, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) seleciona estudantes a nível nacional para ingresso em instituições públicas de ensino superior, bem como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), programa governamental voltado para o oferecimento de bolsas de estudos parciais e integrais em instituições de ensino superior privadas para os estudantes que obtiverem bom desempenho no ENEM e que atenderem aos critérios socioeconômicos para pleitearem as bolsas de estudos. Além disso, por

---

<sup>12</sup> O SISU criado e gerenciado pelo MEC é uma estratégia utilizada pelo Estado de fortalecimento e institucionalização do ENEM. O SISU consolida os resultados do ENEM como prova única de seleção para instituições de Ensino Superior. Cada vez mais Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos federais de educação, ciência e tecnologia, bem como IES particulares adotam o ENEM como processo de seleção para ingresso em seus cursos de graduação. Os candidatos aos cursos das IES públicas participantes do SISU submetem-se a um processo centralizado de oferta de vagas, o que passa a configurar um sistema nacional de Ensino Superior público (WERLE, 2011).

meio da participação no ENEM o estudante pode financiar seus estudos superiores por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa do governo federal para financiamento estudantil do ensino superior.

Assume-se que as escolas e seus agentes, pautadas em indicadores de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, têm papel importante na redução das desigualdades educacionais. Porém, ressalta-se que os indicadores de qualidade escolar não são objeto de investigação neste estudo, isto porque a base de dados utilizada na pesquisa impõe esta limitação, visto que as variáveis referentes às escolas foram excluídas do questionário socioeconômico do ENEM a partir do ano de 2010. Além disso, como verificado na literatura supracitada, cerca de 80% da variância de desempenho médio das escolas está relacionado à situação socioeconômica dos estudantes (ALBERNAZ, *et al.*, 2003 e TRAVITZKI, 2013) e, por isso, entendemos que a investigação dos condicionantes socioeconômicos é decisiva para entendermos como se estruturam e onde se encontram as maiores desigualdades educacionais no Brasil.

Diante de um cenário de queda recente das desigualdades sociais no país (2001-2005) e do processo de quase completa universalização da escolarização básica, por meio do crescimento do acesso dos indivíduos mais pobres às escolas, as questões centrais que motivam o estudo são: 1) Comparando os resultados de participantes por cor, renda familiar, escolaridade dos pais, tipo de escola que frequentaram (pública ou privada), entre outros fatores, qual o grau de desigualdade existente no ambiente educacional no Brasil? 2) A partir da estimativa dos índices de desigualdades onde se encontram as microrregiões e os estados com as menores e maiores desigualdades na educação básica do país?

O objetivo geral do estudo é analisar as desigualdades educacionais no Brasil por meio do desempenho dos estudantes no ENEM do ano de 2011. Os objetivos específicos são: 1) Apresentar a influência dos condicionantes socioeconômicos familiares no desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua relação com o grau de desigualdade educacional existente no Brasil; 2) Analisar, por meio de um estudo comparativo, as características socioeconômicas, quais sejam etnia/raça declarada, renda familiar, escolaridade dos pais, motivação para realizar o exame, trabalho, dependência administrativa da escola frequentada dos estudantes que tiveram comparativamente desempenho alto, médio alto, médio, médio baixo e baixo segmentando em quintis (20%) dentro do número de observações do

ENEM do ano de 2011; 3) Identificar e mapear as microrregiões brasileiras em que os estudantes obtiveram desempenho comparativamente baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto no ENEM de acordo com cada dependência administrativa da escola frequentada; 4) Estimar os principais índices de desigualdade na distribuição das notas do ENEM nas microrregiões brasileiras, utilizando índices de medida de desigualdade, dentre eles o *Índice de Gini*, *T de Theil* e *L de Theil* e o percentual do somatório das notas apropriadas pelos 25% dos estudantes com menores notas (25-), pelos 50% dos estudantes com menores notas (50-), pelos 10% dos estudantes com maiores notas (10+); 5) Verificar quais as unidades da federação e microrregiões brasileiras apresentaram as maiores desigualdades na educação pública comparativamente às instituições privadas, ou seja, onde se localizam as maiores e menores desigualdades educacionais no Brasil.

Uma primeira hipótese levantada na pesquisa é a de que as desigualdades educacionais, reveladas a partir dos dados do ENEM, são elevadas no Brasil. Uma segunda hipótese é a que as desigualdades educacionais tendem a ser menores entre os estudantes das escolas estaduais nas microrregiões localizadas na região Norte, comparativamente às desigualdades nas demais regiões brasileiras, em razão do desempenho igualmente baixo dos estudantes nas escolas estaduais na região Norte. Em contrapartida, as desigualdades educacionais dos estudantes nas escolas estaduais tendem a ser maiores nas microrregiões da região Sudeste. Além disso, quando analisado o desempenho dos estudantes independente da dependência administrativa das escolas as desigualdades educacionais são mais elevadas nas microrregiões do Sudeste em razão da maior expressividade de estudantes que declararam frequentar as escolas privadas nesta região comparativamente às demais microrregiões do país. Ademais, espera-se que apesar da queda recente das desigualdades socioeconômicas no Brasil e do crescente processo de acesso dos estudantes mais pobres às escolas, as desigualdades educacionais entre os estudantes permaneçam estruturadas a partir das desigualdades socioeconômicas familiares.

A importância social de se pensar a educação no Brasil é estrategicamente relevante, seja para a consolidação da ascensão e da mobilidade social, sobretudo dos mais pobres, seja para reduzir a elevada concentração de renda que estrutura e hierarquiza fortemente a sociedade brasileira. As pesquisas na área das desigualdades educacionais são particularmente importantes, pois o nível de conhecimentos adquiridos é um dos fatores fundamentais na determinação da renda dos indivíduos, além de estar

relacionada a muitas outras habilidades importantes para o bem-estar individual e social. Desta forma, avaliar e mensurar o nível de desigualdades de oportunidades nesta área adquire especial relevância.

A originalidade do estudo consiste em analisar, a partir de dados pouco explorados, os mecanismos de seleção e exclusão social dos estudantes pelo sistema educacional. A pesquisa é viável pois utiliza-se de bancos de dados públicos e disponíveis para consulta na *internet*, no sitio do INEP/MEC: os microdados do ENEM e os dados dos questionários socioeconômicos do ENEM, ambos referentes ao ano de 2011.

De acordo com Alves e Soares (2007a) no Brasil a utilização de metodologias quantitativas em pesquisas com temas ligados à educação cresceu desde meados dos anos 1990 e faz parte da política brasileira de responsabilização dos agentes ou *accountability*<sup>13</sup> escolar. Os levantamentos quantitativos em larga escala para avaliação dos sistemas de ensino realizados no Brasil, sob incumbência do Governo Federal<sup>14</sup>, apesar de apresentarem limitações<sup>15</sup> constituem importantes fontes de dados empíricos para inúmeros trabalhos de pesquisa. Os estudos com dados estatísticos educacionais vêm contribuindo para ampliar a compreensão sobre as desigualdades educacionais brasileiras e suas consequências em termos de estratificação social dentro do processo de expansão do ensino, temas centrais de interesse da Sociologia da Educação.

Vale ainda ressaltar que esta pesquisa é fruto do projeto de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Marlon Gomes Ney intitulado “*Índices de desigualdade na qualidade da educação básica no Brasil, grandes regiões e unidades da federação*” financiado pelo Observatório da Educação (OBEDUC) por meio do Edital 49/2012 em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI),

---

<sup>13</sup> De acordo com Pinho e Sacramento (2009) tendo em vista que em muitos trabalhos acerca de *accountability* são observadas referências sobre a dificuldade de traduzir o mencionado termo, adota-se o pressuposto de que não existe uma palavra única que o expresse em português. De maneira geral os autores verificam que a ideia contida na palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado.

<sup>14</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) é incumbência da União: Art. 9º. V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação. VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

<sup>15</sup> As limitações nas bases de dados educacionais são discutidas por Franco (2001) para o SAEB e serão discutidas por nós no capítulo IV para o ENEM.

cujo objetivo geral é fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior e as bases de dados educacionais existentes no INEP<sup>16</sup>.

No capítulo II analisam-se as desigualdades educacionais à luz dos conceitos e reflexões sociológicas verificando como os condicionantes sociais influenciam o desempenho escolar e os resultados educacionais dos estudantes em diferentes meios sociais, familiares e escolares. Analisam-se também os estudos da sociologia da educação, sobretudo da corrente teórica da chamada “Teoria da Reprodução” (1965-1975), por meio dos estudos de Pierre Bourdieu (2008, 2011, 2012, 2013) acerca dos sistemas de ensino. Busca-se também avançar conceitualmente às proposições bourdieusianas ao apresentarmos os estudos de Bernard Lahire (1997) acerca do sucesso improvável de estudantes dos meios populares. Lahire (1997) questiona a existência de um sistema unificado de disposições, sempre transferível para todos os contextos de ação propondo um olhar para a diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido, ao caráter plural e contraditório das disposições constituídas e à multiplicidade de contextos de ação.

No capítulo III investiga-se como se estruturam e se perpetuam as desigualdades educacionais e seu reflexo sobre as desigualdades de renda no Brasil. Analisamos também teoricamente a mobilidade social a partir das oportunidades educacionais, o efeito escola nos resultados educacionais e a origem social enquanto condicionante central do desempenho dos estudantes no ENEM.

No capítulo IV apresenta-se a metodologia do estudo, as principais limitações e potencialidades da base de dados e os resultados empíricos acerca da estrutura socioeconômica familiar sobre o desempenho dos estudantes no ENEM, verificando, sobretudo, os efeitos do nível de escolaridade e renda dos pais sobre o desempenho escolar do estudante no ENEM.

No capítulo V a partir da estimativa dos índices de desigualdades calculados, dentre eles o *índice de Gini* e o *T de Theil* e *L de Theil* e o percentual do somatório das notas obtido pelos 25% dos estudantes com menores notas (25–), pelos 50% dos estudantes com menores notas (50–), pelos 10% dos estudantes com maiores notas (10+) apresenta-se como se distribuem e onde estão as maiores e menores desigualdades

---

<sup>16</sup> Além disso, o programa OBEDUC visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado (Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>).

educacionais no Brasil por dependência administrativa da escola. Apresenta-se também a distribuição das notas do exame por áreas do conhecimento, por dependência administrativa da escola, por tipo de prova (objetiva e redação), por unidades da federação e microrregiões brasileiras com intuito de identificar as maiores e menores diferenças de desempenho educacional encontradas no país. Os dados de desigualdades educacionais poderão ser úteis para a formulação de políticas públicas de acordo com as demandas identificadas e para que sejam direcionadas, em caráter emergencial, para as regiões onde as desigualdades são mais acentuadas.

## 2. DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS SOB A ÓTICA SOCIOLÓGICA: PRIMEIROS OLHARES

Neste capítulo serão discutidos conceitos, proposições teóricas e reflexões acerca da desigualdade de oportunidades educacionais e suas possibilidades interpretativas à luz do pensamento de sociólogos e pensadores sociais, os quais contribuem para analisarmos o papel da origem familiar, do meio social e da escola enquanto condicionantes das chances de progressão educacional dos estudantes em diferentes níveis dentro do sistema de ensino. Nesta ótica, as análises são críticas ao modelo posto de sociedade e de escola e por meio destas revelam-se a forte permanência dos efeitos dos recursos e heranças familiares nas chances de progressão educacional dos estudantes no sistema de ensino brasileiro e, assim, as grandes desigualdades de oportunidades educacionais objetivados pela forte segmentação educacional entre os estudantes de diferentes camadas sociais.

### **2.1- Desigualdades de oportunidades educacionais: reflexões iniciais**

A natureza das desigualdades educacionais, da estratificação e da mobilidade social das sociedades modernas constitui um dos aspectos mais importantes de estudos da Sociologia da Educação. Uma análise sociológica da educação é necessária para destacar os processos e as contradições educacionais presentes nas sociedades modernas contemporâneas. Destacam-se nesta análise os trabalhos de Raymond Boudon (1979, 1981), Pierre Bourdieu (1983, 1996, 2008, 2011, 2012 e 2013) Bourdieu e Passeron (2008), Bernard Lahire (1997), Bernad Charlot (2000) e István Mészáros (2008) os quais caracterizam preocupação com os sistemas de ensino, com a perpetuação das desigualdades sociais e com as possibilidades de mobilidade social via educação formal, analisando, sobretudo, a realidade dos países europeus e da América do Norte.

De acordo com Cunha (2010) os estudos da sociologia da educação estiveram marcados por três períodos, estes embasados por três correntes teóricas: 1) Estrutural-Funcionalismo (1945-1965), com a crença na escola como fator ascensão e mobilidade social; 2) Teoria da Reprodução (1965-1975), a qual entende a escola como instituição

que perpetua as desigualdades de classe, ao mesmo tempo em que as dissimula sob a lógica aparente da meritocracia; 3) Etnometodologia e interacionismo simbólico a qual baseia-se no estudo dos procedimentos escolares que, dentro de uma rotina, são capazes de levar a uma adesão ou a uma recusa de valores escolares (julgamento e certas condutas adotadas pela administração e pelo corpo docente das escolas). Nesta lógica, de acordo com Alves e Soares (2007a) as pesquisas educacionais se abriram a novas perspectivas, incorporaram novos objetos (estudos sobre escolas e salas de aula, análise sobre representações sociais dos professores, estudos de trajetórias escolares, por exemplo) e renovaram suas metodologias passando a valorizar abordagens microsociais que até então tinha pouco espaço nas pesquisas da sociologia da educação.

A partir da segunda metade do século XIX nos países capitalistas liberais cada vez mais a escola foi reconhecida como instrumento de mobilidade social e quanto mais as sociedades se desenvolviam mais a escola passaria a desempenhar um papel central na mobilidade social (BOUDON, 1981). Neste sentido, a sociedade industrial criou formas de organizar as relações entre os homens e instituiu também um sistema de ensino capaz de transmitir as mais variadas qualificações para os indivíduos o que considerava a escola um meio que, por excelência, possibilitaria a mobilidade social dos indivíduos.

Desta forma, na primeira metade do século XX predominava uma visão otimista acerca do papel da escola na sociedade moderna atribuindo a ela o papel de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa. Assim, o acesso à escola pública garantiria a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos e “indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, P. 16). Neste cenário, as oportunidades de ascensão socioeconômicas eram entendidas como possíveis a todos e a capacidade, o talento e a competência tornaram-se os elementos definidores do sucesso individual.

Contrapondo-se à tese de que a educação corrigiria as desigualdades sociais ao promover uma política educacional com base na equalização social e na democracia, a sociologia da educação do final dos anos 1960 passou a entender a escola com certo desencantamento:

A sociologia da educação, a partir dos anos de 1960, adotou um discurso crítico, que se opunha a uma visão naturalista dos dons e habilidades intelectuais, fortemente presente na teoria funcionalista de Durkheim e reativada pelo sociólogo americano Talcott Parsons, defensor da tese da seleção escolar com base nas habilidades e aproveitamento escolar diferenciado, conjunto este que seria responsável pela preparação dos indivíduos para ocupar postos sociais hierarquizados, em nome do equilíbrio da sociedade (CUNHA, 2010, p. 18).

O que transparece nesta concepção da igualdade de oportunidades que, supostamente, estaria presente na sociedade moderna industrial é o não reconhecimento das origens das desigualdades socioeconômicas e sim a inauguração de novas formas de desigualdades sociais fundadas em uma estrutura de classes onde a mobilidade social está presente.

Até a primeira metade do século XX o pensamento escolar tradicional funcionalista embasava o raciocínio segundo o qual a escola seria neutra e difundiria um conhecimento racional e objetivo, selecionando seus estudantes com base em critérios racionais e no mérito pessoal (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Neste período predominava nas ciências sociais uma análise funcionalista, segundo a qual a escolarização seria crucial na superação do atraso econômico, na superação das desigualdades oriundas das sociedades tradicionais e na criação de uma sociedade mais justa, com base na democracia e na meritocracia.

Nos anos 1960 esta concepção de escola passa a ser duramente criticada por diversos autores e o papel dos sistemas de ensino na sociedade é radicalmente reinterpretado, descortinando-se a realidade encoberta pela difusão da ideologia dominante. Tal visão entra em crise por dois motivos: tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos estudantes, além do baixo retorno dos certificados escolares desde a expansão massiva do sistema educacional francês no pós-guerra.

Neste período vários estudos, dentre eles o desenvolvido nos Estados Unidos, a partir da divulgação de dados de *surveys* educacionais, como o *Relatório Coleman* (1966)<sup>17</sup> bem como estudos realizados na França, a partir de pesquisas de Boundon (1981), Bourdieu e Passeron (2008), mostram de forma clara o peso da origem social e

---

<sup>17</sup> De acordo com Bonamino, Alves e Franco (2010, p. 487) “esse estudo, encomendado pelo *Act of Civil Rights* de 1964, foi inovador por uma série de razões. Primeiramente, reuniu informações de mais de meio milhão de estudantes, contendo dados não somente dos estudantes e de suas escolas, como também do desempenho escolar de cada um. Em segundo lugar, abordou a relação entre insumos escolares e o desempenho dos estudantes”.

da herança familiar dos indivíduos sobre os destinos escolares e o inflacionamento de diplomas, reduzindo os retornos educacionais. Bourdieu (2011) afirma que a escola, longe de diminuir as desigualdades, as mantém e as reproduz.

Raymond Boudon (1981), em um estudo intitulado a *desigualdade de oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais* verificou por meio de dados empíricos e análises estatísticas que por mais que os sistemas de ensino tivessem se expandido rapidamente nas sociedades industriais dos países europeus e da América do Norte, esta expansão não provocou uma redução nas desigualdades educacionais na mesma proporção e nem uma maior igualdade de chances educacionais relativas. Apesar de reconhecer que a mobilidade social é maior nas sociedades industriais que nas tradicionais (BOUDON, 1981, p. 16-7):

nas sociedades industriais, ao contrário, a posição social de um indivíduo não lhe é imposta; é por ele adquirida”, o autor alerta para a persistência e a intensidade da desigualdade das oportunidades escolares: “a escola, em que se vira há muito um mecanismo corretor das desigualdades devidas ao nascimento, aparecia como incapaz de desempenhar o papel que dela se esperava (BOUDON, 1981, p. 16-7).

Outro aspecto de importância nos estudos de Boudon (1981) é a preocupação que retoma com as oportunidades de inserção da mão de obra formada nas instituições escolares no mercado de trabalho. O autor analisa o contexto da França e de outros países europeus e da América do Norte<sup>18</sup> na década de 1960 onde o ensino já massificado resulta na desvalorização dos títulos escolares e na frustração das expectativas de mobilidade social por meio da escola. Assim, os estudos de Boudon (1981) preocupam-se também com o inflacionamento da oferta de mão de obra qualificada o que impossibilita-nos estabelecer uma relação linear e direta entre nível de escolaridade e melhoria de renda e de condições de vida daqueles que ao sistema de ensino tiveram acesso.

Nesta lógica e, contrariamente ao pressuposto iluminista segundo o qual o universalismo da educação escolar seria o eixo central do desenvolvimento individual e do progresso da humanidade e, em contraponto da premissa liberal clássica da igualdade de oportunidades educacionais como fator responsável pela redução das desigualdades sociais, Boudon (1979) afirma que o advento da educação de massa e a universalização dos sistemas de ensino no século XX geraram uma espécie de “inflacionamento” dos diplomas escolares, processo em desacordo com relação aos parâmetros econômicos,

---

<sup>18</sup> Países como França, Grã Bretanha, Alemanha, Suécia, Dinamarca, entre outros.

demográficos e tecnológicos dos países industrializados analisados. De acordo com essa perspectiva, a principal razão para a ocorrência deste processo se deve à atuação combinada de dois fatores: o “efeito de concorrência” (o aumento de recursos sociais e da expectativa dos agentes sociais de crescimento de *status* e renda pela via educacional) e o “efeito de sinal” (os empregadores interpretariam a posse do diploma como um sinal de maior adaptação e produtividade dos empregados).

Analisando Sorokin<sup>19</sup>, Boudon (1981) reconhece a importância das chamadas “instâncias de orientação”, escola e família, nas sociedades tradicionais e industriais, apontado que a natureza, o número e a importância destas instâncias variam segundo as sociedades:

Nas sociedades industriais modernas, a determinação da mobilidade pelas relações familiares aparece somente nos raros casos em que coincidem papéis econômicos e familiares. Mas a família guarda seu papel de instância de orientação na medida em que contribui para determinar o nível escolar e, mais em geral, as expectativas sociais da criança. (BOUDON, 1981, p. 24)

Além disso, considera que a escola, outra instância de orientação fundamental nas sociedades industriais, não tem apenas a função de fornecer as competências necessárias aos indivíduos, mas a de selecioná-los e orientá-los para as posições sociais existentes.

## **2.2 – A “Teoria da Reprodução” e sua contribuição para entendimento das desigualdades de oportunidades educacionais**

Pierre Bourdieu<sup>20</sup> e Jean-Claude Passeron (2008)<sup>21</sup> são importantes teóricos da corrente sociológica conhecida como “Teoria da Reprodução”. Oferecem um paradigma interpretativo para o entendimento da instituição escolar e dos sistemas de ensino nas

---

<sup>19</sup> Sorokin (1927) considera que a mobilidade social representa não o efeito de uma soma de fatores, mas o produto de um processo a implicar ao mesmo tempo um conjunto de fatores e variáveis.

<sup>20</sup> Bourdieu foi uma exceção às leis de transmissão do capital cultural que ele mesmo estabeleceu em seus livros iniciais (com Jean-Claude Passeron), *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964) e *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970; 1975); neto e filho de agricultores de uma província periférica, ele chegou ao ápice da pirâmide cultural francesa e tornou-se o mais citado cientista social do mundo (WACQUANT, 2002).

<sup>21</sup> A obra *Les Héritiers, les étudiants et La culture*, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron publicada em 1964, constitui um estudo pioneiro que inaugura as discussões acerca das desigualdades educacionais, neste caso, um estudo sobre a progressão educacional de jovens franceses de distinta origem social.

sociedades modernas industriais, abordando o problema das desigualdades educacionais e analisando o sistema de ensino francês no final da década de 1960 que na perspectiva dos autores, ao invés de promover a ascensão e mobilidade social, e a sociedade, equalizando as oportunidades para os indivíduos, ratifica e reproduz as desigualdades. Este livro, lançado na França em 1970 tornou-se um clássico nas discussões sobre a instituição escolar e o sistema de ensino, sua função na sociedade e o papel dos agentes que o compõe.

Desmitificando o discurso da escola libertadora, Bourdieu e Passeron (2008) explicitam os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pelas desigualdades no aproveitamento e no rendimento escolar de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais. As pesquisas de Bourdieu sobre o contexto educacional francês permitiram-lhe questionar o pensamento de que a escolarização massiva romperia com desigualdades sociais e que as pessoas mais talentosas, independentemente de sua condição social, alcançariam posições de destaque.

Além disso, Bourdieu e Passeron (2008) sistematizam e descrevem os mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente. Os autores mencionados apresentam uma visão realista, que descortina a realidade educacional, concebendo a escola como instrumento de inculcação e de reprodução de um arbitrário cultural dominante o qual garantiria a autorreprodução e reprodução das relações entre grupos ou classes:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 27)

Bourdieu e Passeron (2008) reconhecem que os estudantes não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que carregam um arcabouço cultural e social diferenciado, no qual pesam as heranças sociais e familiares. Os autores mostram que existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e do meio social no sucesso escolar dos filhos. Dentre estas variáveis, destacam, além da formação cultural dos antepassados de primeira e de segunda gerações e do local de residência da

família, a importância do ramo de estudo secundário, o tipo de estabelecimento de ensino, o modelo demográfico da família e o sentido da trajetória social do chefe do grupo familiar. No entanto, nenhuma dessas variáveis isoladamente desempenharia um fator determinante.

Desta forma, o grau de sucesso alcançado ao longo do percurso escolar de um estudante não poderia ser explicado pelos dons pessoais, relativos à constituição biológica ou psicológica individual, mas pela origem social que os colocaria em condições distintas, mais ou menos favoráveis, diante das exigências escolares. Nogueira e Nogueira (2002) analisando o pensamento de Bourdieu (2011) afirmam que fazem parte destas categorias o capital econômico, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A herança transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural e um *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar. Isto é, a posse de certo capital cultural e de um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes elementos para os estudantes alcançarem o sucesso escolar.

Nesta lógica, Bourdieu (2012) discute a existência de um poder simbólico mediante o qual as classes dominantes, beneficiárias de um capital simbólico, o disseminam e o reproduzem por meio de instituições e práticas sociais que lhes possibilita exercer o poder e a dominação sobre as demais classes. Para o autor, esses símbolos são instrumentos por excelência da integração social e tornam possível a obtenção do consenso acerca do sentido do mundo social o qual contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social dominante. Nas palavras de Bourdieu (2012, p. 6-7) o poder simbólico consiste nesse “[...] poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Assim, reconhece-se a necessidade de legitimação do poder pelo outro para que seu exercício tenha efeito.

Os símbolos desempenham a função de integração social na medida em que, enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social (BOURDIEU, 2012).

O capital cultural também é considerado importante para garantir o acesso a posições sociais mais elevadas ou mesmo para manutenção das posições sociais pelos grupos dominantes. O conceito de capital cultural é apresentado por Bourdieu (2011) sob três estados: a) no estado incorporado; b) no estado objetivado e c) no estado institucionalizado. No estado incorporado, o capital cultural existe sob a forma de disposições duráveis do organismo e sua acumulação está relacionada ao corpo, exigindo incorporação e tempo. Além disso, pressupõe trabalho de inculcação e assimilação. No estado objetivado o capital cultural existe sob a forma de bens culturais transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica, tais como quadros, pinturas, livros, instrumentos, etc. e; no estado institucionalizado, o capital cultural consolida-se sob a forma de títulos e certificados escolares.

Cunha (2010) afirma que a posse do capital cultural permitiria acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção, legitimando, pela via da escola, um “patrimônio” familiar – a cultura – transmitido por herança às futuras gerações entre famílias de classe social favorecida. Neste sentido:

As partes mais “rentáveis” do capital escolar na escola seriam o capital linguístico e a chamada “cultura livre”, marcada por experiências extraescolares. A “cultura livre” é desigualmente distribuída entre as diferentes classes sociais e a escola nada mais faz do que perpetuar estas diferenças. Quanto mais rico for o conhecimento dos estudantes (sobre cinema, música, artes em geral), mais elevada é sua origem social. As atitudes da família em relação à escola refletem, pois, a posição social que esta ocupa na sociedade: quanto mais elevada for a sua posição social, maiores suas expectativas de escolarização, e quanto mais desfavorecida for a família, mais limitadas suas aspirações em relação ao futuro. (CUNHA, 2010, p. 22)

Até então, onde vigorava o paradigma liberal funcionalista, que privilegiava o discurso sobre a igualdade de oportunidades e meritocracia no acesso às posições sociais privilegiadas, Bourdieu e Passeron (2008) passam a desvelar a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Na compreensão dos autores a escola, pensada até então como instância transformadora da realidade social, passa a ser analisada como uma das principais instituições por meio da qual se reproduzem e se legitimam os privilégios, as hierarquias e a distinção sociais.

Bourdieu (2011) argumenta que é por um efeito de inércia cultural que admite-se o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”. Ao contrário, a escola é entendida como um dos fatores mais eficazes de

conservação e manutenção da estratificação e das hierarquias sociais, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social, entendidos e mascarados como dons naturais.

Bourdieu (2013) na obra *a economia das trocas simbólicas* publicada originalmente em 1982, aborda a dominação, a violência simbólica e os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação. Neste sentido, a escola e os sistemas de ensino não seriam imparciais, neutros, mas teriam um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades. Mais do que isso, eles cumpririam o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades ao dissimular as bases sociais desiguais sobre os quais se assentam. Nogueira e Nogueira (2002, p. 28) afirmam que: “a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os estudantes a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes”.

Nesta lógica, Bourdieu (2013) trabalha com a produção, manifestação, manutenção e legitimação da violência simbólica na e pela instituição escolar apresentando conceitos e noções importantes. Considerando que a escola funciona como um mecanismo de adequação e solidificação de uma cultura determinada, a qual promove a inculcação dos valores e interesses dominantes, assumindo contornos de imposição, o papel central do sistema de ensino é garantir uma formação durável aos indivíduos, aquilo que Bourdieu (2013) chama de *habitus*:

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (Bourdieu, 2013, p. 201-202).

Desde as análises clássicas até as interpretações contemporâneas, as construções teóricas da Sociologia fundamentaram-se sob dois prismas de análise: “objetivismo-subjetivismo”, estrutura-ação, paradigmas antinômicos da análise social<sup>22</sup>. Bourdieu

---

<sup>22</sup> No livro *a Constituição da Sociedade* Anthony Giddens (2009) constrói a Teoria da Estruturação por meio da qual busca superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, com as abordagens subjetivas e objetivas. O cerne da teoria da estruturação de Giddens (2009) diz respeito aos conceitos de estrutura,

(2012), por meio dos conceitos de *habitus* e de campo<sup>23</sup>, propõe superar este paradigma da ciência sociológica considerando a realidade social como, simultaneamente, estruturada e estruturante. Em termos ontológicos o social existe de dupla maneira, na forma de estruturas sociais externas e como estruturas sociais incorporadas pelos agentes sociais, configurando um movimento reflexivo de interiorização do externo e exteriorização do interno (ORTIZ, 1983). Assim, o agente social age sobre o mundo e o mundo social age sobre o agente, como um processo de retroalimentação.

O conceito de *habitus* designa a ação dos agentes, sendo esta, porém, uma ação condicionada pela estrutura social (BOURDIEU, 2012). Esta noção indica, portanto, que a ação humana não é isenta de condicionamentos estruturais, mas dentro destas condicionantes existe abertura de escolha e direcionamento da ação. O *habitus* é considerado uma estrutura estruturada e estruturante depositada sob os corpos dos agentes: trata-se de um conhecimento adquirido que fornece disposições práticas para a ação, reproduzindo as condições de vida social e condicionando a ação dos agentes a um conjunto de práticas reveladas por seu contexto social.

Nas palavras de Bourdieu (2012, p. 61) o *habitus* trata-se de “um sistema de disposições duráveis e transferíveis a partir da incorporação das experiências vividas, atuando como matriz estruturante das percepções, apreciações e ações dos atores sociais”. Trata-se do conjunto de valores, representações e crenças incorporados pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias sociais. Assim, o indivíduo interioriza as condições objetivas que delimitarão as suas práticas, que se fazem – pela mediação do *habitus* – socialmente possíveis e aceitas.

Desta forma, o *habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver pelo qual se indica a disposição incorporada e quase postural de um agente, os princípios geradores e organizadores de suas práticas captados quando da sua ação. Trata-se de um

---

sistema e dualidade da estrutura. O autor debate a situação da teoria social no século XX e propõe uma teoria capaz de incorporar questões que concernentes a natureza da ação humana, o modo como a interação deve ser conceituada e sua relação com as instituições, bem como a apreensão das conotações práticas da análise social (GIDDENS, 2009). De acordo com Domingues (2008) “a principal unidade de análise de Giddens é a dualidade da estrutura, concedendo maior equilíbrio entre a capacidade reflexiva dos atores e o impacto da estrutura sobre os agentes, concedendo maior autonomia ao indivíduo no processo de mudança social: [...] os atores são sempre reflexivos e podem alterar seu comportamento a qualquer momento, o que produz um fluxo constante de mudança social, que acarreta a definição de sua proposta como teoria da “estruturação”, ou seja, como teoria de um processo contínuo” (DOMINGUES, 2008, p. 64).

<sup>23</sup> O conceito de campo, a ser apresentado a seguir, não será objeto de investigação central neste estudo. Para mais, ver Bourdieu (2012).

saber prático das leis tácitas de funcionamento social adquiridas pela socialização praticada em um determinado campo.

Verifica-se que o *habitus* está pautado no princípio segundo o qual o sujeito possui um sistema socialmente constituído de disposições adquiridas por meio da aprendizagem implícita e explícita que geram práticas individuais e esquemas básicos de percepção, pensamento e ação. É com a mediação do *habitus* que o indivíduo interioriza as condições objetivas e que as práticas individuais se tornam possíveis e socialmente aceitas. Para Bourdieu (2012) o *habitus* possibilita que os agentes saibam o que fazer ou não e conhecer o sentido dos limites ou das distâncias sociais que devem respeitar. São princípios avaliativos das possibilidades e limitações objetivas, incorporadas ao agente por essas mesmas condições objetivas, ao longo de trajetórias individuais (CARNEIRO, 2006).

Nesta lógica, o *habitus* permite ao agente agir a partir de uma leitura incorporada pela experiência vivida dos sentidos e limites sociais objetivos. Nesse percurso, amparando-se em experiências vividas (políticas, familiares, religiosas, culturais, econômicas, educacionais), os agentes constroem suas visões de mundo e acumulam capital social e poder simbólico que orientam suas ações (ORTIZ, 1983).

Além disso, o *habitus* supõe que o indivíduo possa em maior ou menor grau modificar as condições e limites sociais objetivos, respeitando, entretanto, o momento e a posição que ocupa dentro do espaço de relações no qual está inserido. Pela interiorização de múltiplas estruturas externas, o *habitus* orienta a ação coerentemente frente àquilo que requer o campo, como um conjunto de relações históricas objetivas.

As noções de *habitus* e campo são relacionais em Bourdieu (2012). A noção de campo designa os vários sistemas/estruturas da sociedade em que os atores sociais exercem poder, lutam e travam conflitos. Nessa lógica, o conceito de campo é apresentado por Bourdieu (2012) como um espaço estruturado no qual os agentes interagem e competem por uma posição que os projetem como detentores de poder (simbólico) e os permitam exercê-lo. Sua gênese reside nas lutas simbólicas entre os agentes. O conceito de campo (Bourdieu, 2012) diz respeito ao jogo de forças entre os agentes que nele lutam com meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura desse campo. O campo consiste, portanto, em uma estrutura de relações sociais, em um espaço socialmente estruturado.

De acordo com Bourdieu (2012) a noção de *campo* remete à reflexão quanto às relações objetivas que são constitutivas da estrutura social e que orientam as lutas entre

os agentes para sua conservação ou transformação. E, nesse sentido, o campo consiste em um espaço de conflitos dentro do qual se desenvolvem lutas para alcançar o monopólio sobre o capital, seja ele material, simbólico e/ou social, configurando um poder legítimo. Configura-se então, um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas que demarcam o espaço social de lutas entre os agentes pela dominação e definição das regras inerentes às relações sociais.

Assim, o conceito de campo em Bourdieu (2012) é entendido como um espaço estruturado no qual os agentes interagem e competem por uma posição que os permita exercer o poder: consiste em um espaço social de lutas entre os agentes para garantir a sua reprodução material e simbólica. Campo é um espaço de conflitos e de competência no interior do qual se desenvolve uma luta para estabelecer um monopólio sobre a espécie específica de capital (material, simbólico e social) que seja eficiente para construir uma autoridade e um poder.

Interpretando Bourdieu, Carneiro (2006) afirma que a interiorização de determinadas condições sociais é resultado da trajetória do agente dentro do campo e uma condição para participar dele. Ou seja, expressa a interação entre a história social e a do indivíduo. O *habitus* supõe que o indivíduo possa em maior ou menor grau modificar essas regras.

Bourdieu (2012) analisa as posições estruturadas e as práticas estruturantes dos agentes. As práticas são vistas como estratégias, portanto como ações reflexivas, e que se orientam como estratégias de conservação ou estratégias de subversão. A adoção dessas estratégias depende das posições ocupadas pelos agentes no campo, isto é do capital e do poder que estes lhes conferem.

Assim, a conservação ou mudança do estado de coisas em um campo social é produto de uma dinâmica onde os sujeitos são capazes de intervir. Ao agente cabe a decisão de submeter-se à situação vigente ou lutar para transformá-la. E esta decisão depende da definição das estratégias de ação de cada agente dentro do campo e da avaliação dentro do seu “campo de possibilidades”.

A relação entre estrutura como algo objetivamente existente e a ação do sujeito pode ser percebida no processo de conservação ou de transformação do jogo de forças do campo social em que se situa o agente e do próprio campo enquanto estrutura estruturada.

Independente do campo em que atue, o indivíduo é analisado por Bourdieu como um sujeito com uma autonomia limitada pelo *habitus* que condiciona a sua ação. Além

disso, o poder simbólico define quem controla o campo e “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu 2012, 12).

Wacquant (2005), analisando Bourdieu, aponta as inter-relações existentes entre *habitus* e campo. O *habitus* é uma composição de relações históricas depositadas nos corpos individuais sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, compreensão e ação, ao passo que o campo de poder é composto por um conjunto de relações históricas e objetivas, relacionadas a certas formas de poder. Verifica-se, portanto, que ao considerar as relações de poder sob a perspectiva de Bourdieu (2012) deve-se compreender as estruturas objetivas presentes nos campos sociais e as estruturas incorporadas (*habitus*) dos sujeitos.

No livro *A Distinção* Bourdieu (2008) mostra que, dependendo do capital acumulado em sua trajetória, o agente pode ter melhores “trunfos” dentro de um campo, o que propicia ao indivíduo ter competências que o legitimam naquele campo. É nessa lógica que a educação emerge como tema fundamental dentro da abordagem de Bourdieu. O sistema de educação surgirá enquanto reproduzidor da dominação de classes, e dará ao indivíduo ferramentas de distinção dentro dos campos nos quais ele se insere. A trajetória do indivíduo será marcada, portanto, por incorporação de diversos tipos de capitais: capital econômico, capital cultural e capital social, o que possibilitará certas condições de acesso a determinados bens culturais em face de sua origem social e da educação recebida, e de como ele fará uso social dos capitais na tentativa de galgar patamares mais “legítimos” na hierarquia social (MOURA e MACIEL, 2012, p. 325).

Assim, a ideia de vocação para determinada escolha, seja ela escolar, profissional, pessoal faz parte de um discurso de poder resultante do próprio condicionamento do indivíduo inserido na estrutura social, resultante do *habitus*.

O conceito de *habitus* pode ser compreendido como um dos constructos analíticos centrais de uma cultura sobre os quais os membros do grupo social possuem determinado controle, o que lhes permite decifrar os códigos da cultura dominante: “a escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um consenso comum entendido como condição da comunicação” (BOURDIEU, 2013, p. 206-207). Este conceito analítico refere-se a uma formação durável e solidificada dos indivíduos mediante ação impositiva, de inculcação de valores e interesses dominantes. Assim, o conceito de *habitus* refere-se a um princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em

particular, das orientações comumente descritas como “escolhas da vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”.

Bourdieu e Passeron (2008) denunciam que a escola funciona como meio de reprodução das desigualdades e isso ocorre na medida em que os bens culturais são desigualmente distribuídos pelo sistema de ensino e apropriados pelos indivíduos. A estratificação, então, é permanentemente produzida e reproduzida pelo sistema de ensino pela escola: “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 26)

Corroborando com a discussão, Nogueira e Nogueira (2002), a partir de leituras de Bourdieu (2011) reconhecem que a cultura consagrada e transmitida pela escola não é objetivamente superior a nenhuma outra cultura e que o seu valor arbitrário não é fundamentado em verdades igualmente objetivas e inquestionáveis. Porém, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, a única universalmente válida, dado que a escola é instituição detentora do monopólio legítimo da violência simbólica. O conflito se instaura na medida em que está em jogo o monopólio da violência simbólica que é o poder de inculcar instrumentos de conhecimento e expressão arbitrários que servem aos interesses dos grupos dominantes.

Bourdieu (2013) reconhece que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002): uma vez reconhecida como portadora da cultura legítima a escola passa a exercer o poder simbólico livre de qualquer suspeita.

A partir dos seus estudos, Bourdieu (2011) acentua que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais e, por sua vez, as classes burguesas possuem um determinado “patrimônio cultural” constituído de normas de falar, formas de condutas, de valores, etc., já a classe trabalhadora possui outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classe.

A escola, por sua vez, instrumento de manutenção de poder das classes dominantes, ao ignorar estas diferenças socioculturais seleciona e privilegia as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Assim, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural visto que, para estes

sujeitos, a escola é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto para os filhos das classes trabalhadoras a escola apresenta uma ruptura aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, estes agentes necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura com sua concepção de mundo.

Dentro dessa lógica torna-se evidente que para os filhos das classes dominantes alcançarem o sucesso escolar torna-se mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, enfim, observar e se relacionar com o mundo.

Para explicar a lógica de dominação, Bourdieu e Passeron (2008) propusera o conceito de violência simbólica. Constitui um mecanismo perverso e oculto responsável pelas desigualdades no aproveitamento e no rendimento escolar de estudantes pertencentes a diferentes camadas sociais. Ela é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

Bourdieu (2011) define violência simbólica como o desprezo da cultura popular realizado pela escola e a inculcação e interiorização da expressão cultural de um grupo com maior capital econômico, político e cultural. Isto faz com que os grupos dominados percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim mais sujeitos à dominação que sofrem dos grupos dominantes.

A consolidação da violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação, que força os estudantes a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente. Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir por meio da violência simbólica as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante. Assim, Bourdieu (2011) considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos aos estudantes sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo um certo

código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe.

Bourdieu (2011) considera que as oportunidades de acesso ao ensino superior são consideradas o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. No livro *Escritos de Educação* Bourdieu (2011) relata sua experiência com estudantes dos liceus com uma classificação de excluídos do interior do processo educacional. Reconhece que as oportunidades de acesso ao ensino superior são consideradas o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Analisando o sistema de ensino francês na década de 1960, Bourdieu (2011, p. 41) afirma que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média”.

Assim, a análise de Bourdieu encontra grande eco no Brasil, país em que a educação pública, a que atende aos setores mais carentes da sociedade, é tratada com grande descaso e que as classes médias se empenham na educação dos seus filhos para, no mínimo, manterem a condição social de sua família para a geração seguinte, fazendo uso, para tanto, das redes particulares de ensino, mais aparatadas para proporcionar o conhecimento que pode dar acesso aos cursos universitários (CERRI, SILVA, 2013, p. 195).

No Brasil a desigualdade de oportunidades educacionais, as desigualdades socioeconômicas e a má qualidade da formação básica dos estudantes das camadas populares em instituições públicas de educação básica são fatores limitantes ao ingresso dos mesmos em instituições públicas de ensino superior, especialmente nos cursos mais concorridos e valorizados pelo mercado de trabalho oferecidos pelas universidades públicas.

Neste contexto de análise a abordagem sobre a problematização da caracterização das classes sociais no Brasil, realizada por Jessé Souza e seu grupo de pesquisa, publicada no livro *Batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora*, contribui análise da complexidade da definição de classe social no Brasil.

Para além de uma perspectiva puramente econômica no entendimento das classes sociais, Souza (2010) mostra que as análises centradas na renda não permitem

compreender os processos constitutivos das classes sociais e suas fronteiras no Brasil. A partir do diálogo com Max Weber, Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Richard Senneth, Jessé Souza (2010) toma como ponto de partida a economia política, privilegiando as dinâmicas entre as relações de produção e as classes sociais para construção de sua teoria sobre classes no Brasil.

De acordo com Souza (2010) os batalhadores brasileiros, chamados de “nova classe trabalhadora brasileira” tratam-se de uma classe social nova e moderna na história do país. Essa classe é considerada “nova”, pois é resultado de mudanças sociais que acompanharam a instauração de uma nova forma de capitalismo mundial e brasileiro, o capitalismo financeiro. Essa forma do capitalismo é considerada “nova” porque tanto sua forma de produzir mercadorias e gerir o trabalho vivo quanto seu “espírito” são novos. Assim, a “nova classe trabalhadora brasileira” situa-se entre a “ralé”<sup>24</sup> e as classes média e alta:

Ela é uma classe incluída no sistema econômico, como produtora de bens e serviços valorizados, ou como consumidora crescente de bens duráveis e serviços que antes eram privilégio das classes média e alta. Mas como as classes sociais não podem ser definidas [...] apenas pela renda e pelo padrão de consumo, mas, antes de tudo, por um estilo de vida e uma visão de mundo “prática”, que se torna corpo e mero reflexo, mera disposição para o comportamento, que é em grande medida pré-reflexivo ou “inconsciente” (SOUZA, 2010, p.20).

De acordo com Souza (2010) as classes sociais, para além do que defendem o economicismo liberal, assim como o marxismo tradicional<sup>25</sup>, são constituídas por aportes ideológicos, éticos, morais, educacionais, compreendidos pela noção de cultura. Para o autor, ocultar os fatores não econômicos da desigualdade é, de fato, “[...] tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente “compreender” o fenômeno da

---

<sup>24</sup> A partir da modernização do sistema capitalista, para além da constituição de novas classes sociais modernas que se apropriam de forma seletiva e diferenciada do capital econômico e cultural na sociedade brasileira, o processo de modernização brasileira constitui também a formação da chamada “ralé” estrutural, assim denominada por Jessé Souza (2010): “uma classe inteira de indivíduos não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. [...] Essa classe social é sempre esquecida como classe com gênese e destino comum, e só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tal como violência, segurança pública, problema da escola pública, carência da saúde pública, combate à fome etc.” (SOUZA, 2010, p. 25)

<sup>25</sup> De acordo com Souza (2010) o economicismo liberal, assim como o marxismo tradicional percebem a realidade das classes sociais apenas “economicamente”, no primeiro caso como produto da “renda” diferencial dos indivíduos e, no segundo caso, como “lugar na produção”. Isso esconde todos os fatores e condições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial.

desigualdade social: a sua gênese e a sua reprodução no tempo” (SOUZA, 2010, p. 22-23). O autor destaca que estas tradições ocultam a transferência de valores imateriais na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo:

Reside em não perceber que mesmo nas classes altas, que monopolizam o poder econômico, os filhos só terão a mesma vida privilegiada dos pais se herdarem também o “estilo de vida”, a “naturalidade” para se comportar em reuniões sociais, o que é aprendido desde tenra idade na própria casa com amigos e visitas dos pais, se aprenderem o que é “de bom tom”, se aprenderem a não serem “over” na demonstração de riqueza como os novos ricos e emergentes etc. Algum capital cultural é também necessário para não se confundir com o “rico bronco”, que não é levado a sério por seus pares, ainda que esse capital cultural seja, muito frequentemente, mero adorno e culto das aparências, significando conhecimento de vinhos, roupas, locais “in” em cidades “charmosas” da Europa ou dos Estados Unidos etc. Esse aprendizado significa que “apenas” o dinheiro enquanto tal não confere, a quem o possui, aquilo que “distingue” o rico dentre os ricos. É a herança imaterial, mesmo nesses casos de frações de classes em que a riqueza material é o fundamento de todo privilégio, na verdade, que vai permitir casamentos vantajosos, amizades duradouras e acesso a relações sociais privilegiadas que irão permitir a reprodução ampliada do próprio capital material (SOUZA, 2010, p. 23-24).

De acordo com Souza (2010, 2010, p. 25) a reprodução social da classe média ocorre “[...] pela transmissão afetiva, invisível, imperceptível porque cotidiana e dentro do universo privado da casa, das precondições que irão permitir aos filhos dessa classe competir, com chances de sucesso, na aquisição e reprodução de capital cultural”. Nessa lógica, a identificação afetiva e emocional existente entre pais e filhos configura-se como vantagens na escola, no mercado de trabalho, em relação às classes desfavorecidas.

A existência de classes positivamente privilegiadas e negativamente privilegiadas reside na apropriação diferenciada dos chamados “capitais impessoais”: o capital cultural e o capital econômico:

O capital cultural, sob a forma de conhecimento técnico e escolar, é fundamental para a reprodução tanto do mercado quanto do Estado modernos. É essa circunstância que torna as classes médias, constituídas historicamente pela apropriação diferencial do capital cultural, uma das classes dominantes desse tipo de sociedade. A classe alta se caracteriza pela apropriação, em grande parte, pela herança de sangue, de capital econômico, ainda que alguma porção de capital cultural esteja sempre presente (Souza, 2010, p. 25).

Assim, a partir de um processo invisível de interiorização de hábitos, gostos, costumes e práticas sociais, mediante processo de socialização familiar, que é diferente

em cada classe social e da apropriação desigual do conhecimento, do acesso a bens materiais e simbólicos, reproduz-se a distinção social, legitimando-se os privilégios e perpetuando-se as desigualdades entre as classes sociais, em benefício das classes média e alta do país.

### **2.3- Para além da “Teoria da Reprodução”: abordagens da sociologia da educação pós década de 1980**

A partir da década de 1980 uma nova concepção da sociologia da educação emerge a partir do fazer cotidiano, de estudos microssociológicos, da etnometodologia e do interacionismo simbólico. Assim, a etnografia, os estudos de caso, a observação participante, as estratégias de pesquisa qualitativa foram ganhando espaço nas pesquisas sociológicas acerca da educação.

A obra de Lahire<sup>26</sup> (1997) apresenta uma identificável linha de continuidade com a perspectiva teórica de Bourdieu (2008, 2012), sobretudo ao considerar o ator social como ser que se constitui por meio de processos de socialização adquirindo um patrimônio de disposições que passam a orientar suas ações. Ambos os autores criticam as perspectivas subjetivistas ou individualistas as quais concebem o ator como capaz de tomar decisões de maneira livre, racional ou reflexiva.

Por outro lado, Lahire (1997) dirige críticas a Bourdieu, sobretudo à suposição de um sistema unificado de disposições, sempre transferível para todos os contextos de ação. Lahire (1997) propõe um olhar mais atento à diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido, ao caráter plural e contraditório das disposições constituídas e à multiplicidade de contextos de ação.

Nesta lógica, Lahire (1997) fornece importante contribuição ao assunto em um estudo pioneiro sobre as causas improváveis de sucesso escolar de estudantes das camadas populares nos primeiros anos de escolarização, publicando uma pesquisa original realizada com 27 estudantes de aproximadamente oito anos na periferia da cidade francesa Lyon. Considera o problema básico da investigação a busca da compreensão de “diferenças secundárias” entre famílias que se assemelham do ponto de vista de certas variáveis objetivas, como baixos níveis de escolaridade e de renda dos pais, mas cujos filhos apresentam resultados escolares bastante diferenciados:

---

<sup>26</sup> A obra *sucesso escolar nos meios escolares: as razões do improvável* (1997).

Quais são as diferenças internas aos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? (LAHIRE, 1997, p. 12).

O estudo de Lahire (1997) exprime a necessidade de compreender que as interpretações estatísticas gerais, produtoras de tipologias, não permitem compreender os casos singulares e a realidade individual em contextos sociais precisos. Assim, o autor argumenta a favor da necessidade de alterar efetivamente as maneiras de tratar o microssocial. Afirma ainda que é necessária análise empírica mais detalhada dos processos de socialização por meio das quais as disposições são incorporadas e dos contextos da ação.

Nesta perspectiva, o autor estabelece a hipótese que “diferenças secundárias” entre as famílias das camadas populares podem explicar as variações significativas de performances escolares dos estudantes:

Ao construir contextos mais restritos, somos logicamente levados - se não quisermos passar ao largo daquilo que constitui a grande parte da riqueza dos materiais que a pesquisa produz - a desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto (LAHIRE, 1997, p. 33).

Lahire (1997) defende a ideia de que os sujeitos se constroem no contexto de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, muitas vezes, contraditórios. Critica, ao mesmo tempo, a construção de tipologias que não correspondem à pluralidade da realidade social e a utilização dos raciocínios estatísticos, que privilegiam “equivalências formais entre traços abstraídos de seus contextos”. Para ele, devem ser priorizadas as práticas concretas de ação e suas modalidades. Apresenta o exemplo de dois avôs paternos tendo em comum a característica de possuírem um significativo capital escolar. Estes podem ser analisados como equivalentes numa abordagem estatística sem, no entanto, o serem efetivamente em suas práticas. Isto porque um deles pode interagir diretamente com o educando e o outro morar em um local distante. Essa “diferença” só pode ser apreendida quando as práticas são levadas em consideração. Afirma:

Quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares” (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada

nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica (LAHIRE, 1997, p. 14).

Realizando uma leitura sociológica dos traços pertinentes à explicação dos casos de sucesso e fracasso improváveis, Lahire (1997, p. 19-20) formula um conceito importante para o estudo, o de redes de interdependência, as quais são estruturadas por relações sociais específicas da família e da escola: “se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.”

Nesta perspectiva, Lahire (1997) apresenta traços imprescindíveis para a compreensão destas redes de interdependência entre escola e família quais sejam: 1) as formas familiares da cultura escrita; 2) as condições e disposições econômicas; 3) a ordem moral doméstica; 4) as formas de autoridade familiar; 4) as formas familiares de investimento pedagógico. Sendo assim, êxito ou fracasso escolar são apreendidos como resultado de maior ou menor contradição dos ambientes em que vivem os estudantes.

Um aspecto importante e conclusivo do trabalho de Lahire (1997) é a necessidade de heterogeneizar e de apreender a complexidade das realidades individuais, homogeneizadas por indicadores objetivos generalizados, tais como escolaridade e rendimento dos pais, etc. Assim, as diferenças e/ou contradições identificadas nos estudos de sucesso e fracasso dos estudantes das camadas populares constituem-se como princípio de relações de força e de tensões que exercem influências na escolarização dos filhos (LAHIRE, 1997).

Além disso, Lahire (1997) extrai outras importantes conclusões das situações analisadas. Uma delas diz respeito à impossibilidade de universalizar modelos teóricos ou dispositivos metodológicos em sua pretensão de compreender todos os fenômenos sociais, todas as dimensões do social, todas as formas de vida social (LAHIRE, 1997, p. 41). Aponta o próprio estudante-filho como figura ativa no processo de sua escolaridade, via interiorização da valorização do sucesso escolar:

Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente — por razões de singular economia socioafetiva que a análise sociológica das relações de interdependência tenta reconstruir — o ‘sucesso’ escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior. Assim,

elas têm menos necessidade de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais (LAHIRE, 1997, p. 285).

Com base em sua investigação Lahire (1997) apontou, em relação à ideia de que a mobilização educativa familiar é condição de êxito escolar nos meios populares, que esse traço familiar não está presente em todas as situações de sucesso escolar e que, quando a mobilização existe, nem sempre leva automática e necessariamente a ele: em si não é garantia de bons resultados escolares. Mostrou também que nem sempre pais portadores de capital cultural e/ou disposições culturais compatíveis com as exigências do universo escolar estão em condições de efetivamente transmiti-los aos filhos.

Apesar de defender as potencialidades do modelo teórico-metodológico escolhido para o estudo, no qual elege o microssocial como o campo privilegiado de análise, Lahire (1997) reconhece seus limites apontando a necessidade de questionamentos sobre a pretensão à universalidade de qualquer modelo teórico ou metodológico, categorizando o sucesso e o fracasso escolar em famílias de camadas populares. Isto justifica diretamente a abordagem realizada em seu estudo, transformando o sucesso escolar “estatisticamente improvável” em objeto de estudo sociológico.

É importante salientar que Lahire (1997) não nega a importância do conhecimento macrossociológico para caracterizar um grupo ou classe social e para o entendimento em conjunto da sociedade e dos processos sociais. O que adverte é a transposição de resultados coletivos para realidade individual, sem considerar os limites da validade de explicações macrossociológicas.

O sociólogo francês Bernad Charlot (2000) discute o que chama de “sociologia da experiência do sujeito”. Propõe que a sociologia deva estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos: “o sujeito é singular, dotado de psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade que está inserido em relações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 45). Assim, o autor propõe um diálogo mais próximo com a psicologia e com a antropologia, na ação do indivíduo sobre o mundo e no mundo. As propostas de Lahire (1997) e Charlot (2000) avançam em relação à proposta de Bourdieu ao proporem uma análise que considere a ação do sujeito e em defesa de uma sociologia da experiência dos sujeitos.

Além das contribuições de Bourdieu (2011, 2012), Lahire (1997) e Charlot (2000) para pensar criticamente a escola e a ação dos sujeitos no meio social, destaca-se

o pensador social István Mészáros (2008), filósofo húngaro de orientação teórica marxista. A opção teórica em inseri-lo nesta análise é a de que ele fornece contribuições importantes para entendemos e situarmos a escola em um contexto social mais amplo, marcadamente contraditório, reflexo das condições de produção e reprodução no capital nas sociedades modernas.

Mészáros (2008) realiza uma abordagem sobre a educação<sup>27</sup> na qual considera que, sem rupturas nas relações sociais, que estão sob o controle do sistema do capital, não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Demonstra enfaticamente que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Ou seja, sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Além disso, o autor relativiza o papel que a educação tem no processo de mudança social, demonstrando que a educação, por si só, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social.

Estudioso da obra de Marx e com orientação teórica claramente marxista, Mészáros (2008) acredita que a sociedade só se transforma pela luta de classes. Entende que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Questiona-se para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação e para decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens.

Sob as relações sociais capitalistas a educação funciona predominantemente como sistema de internalização dos conhecimentos, dos valores e cultura funcionais à reprodução do sistema capitalista e à manutenção das hierarquias e desigualdades. Porém, a internalização não deve ser entendida como processo de inculcação ideológica, como em Bourdieu (2013). Na realidade, Mészáros (2008) está falando de um processo social complexo em que a educação é uma parte:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância e a emancipação humana. A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas das sociedades capitalista: "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes". Em lugar de

---

<sup>27</sup> A obra *A educação para além do capital* é um ensaio que foi escrito para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre em 2004.

instrumento da emancipação humana, agora e mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15)

A educação é analisada enquanto internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas e formas de conduta adequadas à atuação no meio social. Assim, na concepção de Mézáros (2008) o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas: “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Assim, apenas a mais ampla concepção de educação permite perseguir o objetivo de mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

Algumas questões centrais se colocam no trabalho de Mézáros (2008), dentre elas: qual o papel da educação na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?

Mézáros (2008) entende a necessidade de se pensar uma educação para além do capital na qual reformas educacionais são insuficientes, visto que as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis. A transformação da educação, portanto, deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político vigente. Assim, as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

Mézáros (2008) considera o sistema educacional irreformável pelo fato que as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Assim, os princípios reprodutivos são induzidos a uma aceitação dos indivíduos quer participem ou não das instituições formais de educação: “são induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas

reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Assim, concebe que limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas do capital significa abandonar, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

A seguir serão analisadas as desigualdades educacionais no Brasil, apresentando a relação destas com a permanência/superação das desigualdades socioeconômicas no país, visto que trata-se de um processo de retroalimentação: as desigualdades de renda geram as desigualdades educacionais que reproduzem as desigualdades de renda nas gerações seguintes e assim sucessivamente, configurando um círculo vicioso. Nesta ótica, questiona-se: como romper este círculo vicioso? A mobilidade social tem ocorrido no Brasil nas últimas décadas? Qual o papel da escola neste processo? A escola tem sido capaz de equalizar as oportunidades e de reduzir as desigualdades com que os estudantes chegam ao sistema de ensino? De que maneira o efeito escola pode equalizar as oportunidades educacionais? Estas e outras questões são analisadas no capítulo subsequente.

### 3. DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Neste capítulo será realizada uma análise acerca das desigualdades sociais e desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, análise esta que não pode ser realizada sem uma reflexão acerca das desigualdades socioeconômicas, as quais interferem diretamente no maior ou menor grau de desigualdade educacional existente no país em relação à estratificação do sistema de ensino em redes municipais, estaduais, federal e privadas e nos diferentes estados e microrregiões brasileiras. Além disso, a problematização acerca da universalização e da qualidade do ensino público no Brasil é fundamental para entendermos a lógica de expansão da oferta educacional e a necessidade que esta oferta esteja alicerçada em parâmetros de qualidade, sobretudo nas escolas públicas estaduais, por receberem o maior contingente de estudantes em número de matrículas ao final da educação básica e por serem estes, em sua maioria, oriundos das camadas sociais menos favorecidas, logo, os mais diretamente impactados pelas mudanças qualitativas no ensino público.

#### **3.1- Desigualdades e oportunidades educacionais no Brasil**

A partir de uma análise histórica de ampla duração, Cardoso (2010) remonta a análise da estrutura social e política brasileira para explicar a persistência das fortes desigualdades sociais no país. De acordo com Cardoso (2010) a difícil superação do passado escravocrata brasileiro, com lenta transição para o trabalho livre estruturou o nosso padrão social. A rigidez pela qual se caracterizou a estrutura social brasileira resultou em uma forte inércia estrutural tornando os padrões sociais de divisão hierárquica muito resistentes às mudanças até meados de 1940 (CARDOSO, 2010), com a desqualificação do negro e do elemento nacional como trabalhador não qualificado.

Cardoso (2010) destaca ainda, que a persistência das desigualdades sociais na sociedade brasileira está pautada nos padrões de incorporação dos trabalhadores ainda na nascente ordem capitalista, que se perenizam na construção das relações sociais posteriormente, marcada pela fragilidade estatal, pela violência contra o trabalho

organizado, pelas formas desorganizadas de inserção dos trabalhadores migrantes no mercado de trabalho urbano.

O Estado Novo (1930) representa um ponto de ruptura com a estrutura social até então vigente no Brasil, porém, de acordo com Cardoso (2010) essa ruptura não significou redução de desigualdades sociais entre os trabalhadores. Com a regulamentação das leis trabalhistas para o trabalhador urbano a partir da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), excluindo-se a regulação e as leis trabalhistas para o trabalhador no campo, instituíram-se um conjunto de direitos delimitando o limite entre incluídos e excluídos nas proteções aos direitos trabalhistas.

A consequência imediata da transformação da estrutura econômica e social do Brasil no Estado Novo, de um país agrário a urbano-industrial, foi o êxodo rural, gerando um “campo gravitacional urbano que atraiu muito mais gente do que o mercado de trabalho capitalista em construção foi capaz de incorporar” (CARDOSO, 2010). Assim, para o autor, no Brasil a sociedade do trabalho nunca se efetivou no sentido de que a maioria dos trabalhadores sempre esteve fora da cidadania regulada pelo trabalho. De acordo com Cardoso (2010) neste processo temos a explicação de “boa parcela da persistência da desigualdade entre nós”.

Entre 1940 e 1980 o Brasil passa por um período econômico denominado desenvolvimentista, concentrando renda e gerando pobreza. De acordo com Cardoso (2010) embora o Produto Interno Bruto (PIB) tendo se multiplicado neste período por 15, a concentração de renda aprofundou-se ascendentemente, atingindo seu auge na década de 1980. Os 10% mais ricos em 1960 detinham 39,6% da renda nacional, 46,7% em 1970 e 51% em 1980, em dados obtidos pelas PNAD's (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio).

De acordo com Cardoso (2010) temos que no Brasil a “sociedade é desigual, a sociedade é injusta, a cidadania é impotente diante disso, o padrão de justiça de ricos e pobres é igualitarista, e o Estado é o agente da solução da desigualdade”.

No Brasil, em particular, os estudos sobre distribuição de rendimentos comumente destacam o efeito da desigualdade educacional na reprodução do elevado nível de concentração da renda no país. Desde a década de 1970, diversos autores têm afirmado que a solução desse grave problema social está, necessariamente, no desenvolvimento de políticas capazes de garantir o acesso dos mais pobres às escolas e na elevação do nível de escolaridade, por meio do aumento do número de anos de estudos, das camadas sociais e economicamente menos favorecidas.

Dentre estes autores destaca-se Langoni (1973) um dos primeiros economistas a ressaltarem a importância da educação como fator explicativo para a forte desigualdade social brasileira. A partir de seu estudo, analisando os dados individuais do Censo Demográfico de 1970, e por meio da adoção de uma série de métodos econométricos para compreender os determinantes da concentração de renda no Brasil nos anos 1960, Langoni (1973) descreveu o perfil da distribuição de renda na referida década e concluiu que a educação é a principal variável explicativa para a maior desigualdade na distribuição da renda no país entre as décadas 1960 e 1970. Segundo sua análise o aumento dos níveis de desigualdade salarial no Brasil no período analisado ocorreu devido ao aumento na demanda por trabalhadores qualificados, associado ao período de crescente industrialização do país.

Assim como Langoni (1973), Fishlow (1975) reconheceu que havia nos anos 1970 uma clara tendência de os indivíduos originários de famílias pobres ingressarem mais cedo no mercado de trabalho e estudarem menos, o que resultou na elevada desigualdade social revelada pelos estudos no período no Brasil. Barros (1997, 2000) dando continuidade ao trabalho de Langoni (1973), enfatizou que um dos principais problemas sociais no Brasil, a desigualdade social, decorre do baixo nível e da má distribuição da educação entre a população brasileira.

A partir da década de 1990, tomando como referência os estudos pioneiros de Langoni (1973) e Fishlow (1975), tornou-se vasta a literatura que revela a estreita relação existente entre a desigualdade social e a desigualdade educacional no Brasil, apontando as origens sociais e familiares, sobretudo a escolaridade e a renda dos pais, como as variáveis determinantes nas chances de progressão educacional dos filhos no sistema educacional.

Menezes Filho (2001b) demonstrou que no final da década de 1990 cerca de 40% dos rendimentos do trabalho e 26% dos rendimentos totais estavam associados à educação. Neri (2011), por sua vez, concluiu que entre 2001 e 2009 a educação teria contribuído cerca de 47% mais para o crescimento dos rendimentos dos 20% mais pobres em relação aos 20% mais ricos.

Barros *et al.* (2001) em uma referência importante para os estudos sobre desigualdades sociais no Brasil, analisaram os determinantes do desempenho educacional no Brasil, considerando que o país apresenta indicadores educacionais abaixo dos padrões internacionais. Analisando indivíduos entre 11 e 25 anos nas regiões Nordeste e Sudeste os autores identificaram que quanto mais pobre é a família, maior o

subinvestimento em capital humano. Isto porque a pobreza – mensurada nesse caso em termos de renda familiar – afeta os investimentos das famílias em escolaridade: o investimento educacional é interrompido porque membros da unidade familiar necessitam trabalhar durante o período de formação escolar. Ou seja, as pessoas menos escolarizadas hoje serão, com maior probabilidade, os pobres do futuro, dada a natureza diferenciada do investimento familiar em educação o que leva à transmissão intergeracional da pobreza.

As disparidades dos níveis de oportunidades educacionais são apontadas como importantes fatores explicativos das desigualdades sociais e econômicas no Brasil, o que torna extremamente importante a investigação dos determinantes da educação e suas oportunidades. A maior parte da desigualdade educacional no Brasil se manifesta no início da carreira educacional (MARTELETO, 2004).

Considerando a análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1996 e da Pesquisa sobre padrões de Vida (PPV) de 1996/7 Barros *et al.* (2001) investigaram cinco determinantes de desempenho educacional, sendo eles: disponibilidade e qualidade dos serviços educacionais, atratividade do mercado de trabalho local, disponibilidade de recursos familiares (financeiros e não financeiros) e o volume de recursos da comunidade em que o indivíduo vive. Dentre as principais conclusões os autores destacaram que a escolaridade dos pais, principalmente da mãe, afetaram de forma determinante o desempenho educacional dos filhos. Da mesma forma, a escolaridade dos pais revelava-se significativamente mais importante que a renda domiciliar *per capita* no desempenho escolar dos filhos. Isto porque a escolaridade é uma variável mais consolidada ao passo que a renda pode ser uma variável instável em um ambiente familiar, considerando a instabilidade macroeconômica e do mercado de trabalho (BARROS *et al.* (2001).

Além disso, pais com maiores níveis de instrução tendem a transmitir padrões de comportamento e sustentar maiores expectativas em relação à escolaridade dos filhos. Entre esses padrões de comportamento e expectativas incluem-se os recursos culturais, valores sociais e habilidades linguísticas que permitem que filhos de pais com maiores níveis de escolaridade tenham maior chance de progredir nos estudos. Desta forma, os autores sugerem que as políticas públicas de combate ao subinvestimento em

capital humano se direcionem as famílias com pais com baixa escolaridade em detrimento das famílias com menor renda *per capita*<sup>28</sup>.

Além disso, as decisões acerca do maior ou menor investimento educacional no grupo familiar perpassam pelas experiências vivenciadas pelos membros da família e pelas oportunidades geradas pela escolarização. Assim, por exemplo, uma família em que a renda dos pais seja resultado de maior investimento escolar tenderá a valorizar e incentivar mais o investimento escolar na formação dos filhos.

Em suma, os resultados apresentados por Barros *et al* (2001) revelam um importante mecanismo de geração de desigualdade de oportunidade e de transmissão da pobreza entre gerações. Na medida em que a escolaridade dos pais é fator predominante de determinação no nível de escolaridade dos filhos, crianças cujos pais tenham baixa escolaridade possuem chances relativamente superiores a de outras crianças de se tornarem adultos com pouca escolaridade. Destacando-se ainda que a escolaridade é também um fator de determinação da renda; caracteriza-se um mecanismo perverso de perpetuação das desigualdades de oportunidades.

Por outro lado, Marteleto (2004), analisando os dados das PNAD's de 1977 a 1999, com intuito de verificar se a base da distribuição educacional brasileira tornou-se mais igualitária durante as últimas décadas, sobretudo analisando o papel da origem social na determinação de oportunidades educacionais, conclui que a desigualdade de oportunidades educacionais determinada pela transmissão intergeracional da educação diminuiu, embora o papel da origem social tenha persistido.

Nesta lógica, o estudo de Ribeiro (2012) a partir dos dados das PNAD's de 1973, 1982, 1988, 1996 e 2008 mostraram que a mobilidade social no Brasil aumentou por quatro décadas (1970, 1980, 1990 e 2000) a qual pode ser explicada, de forma significativa, pela redução dos retornos educacionais em termos de renda média considerando o crescimento médio dos anos de escolarização e, conseqüentemente a redução dos retornos educacionais resultantes de cada ano a mais de estudos que o indivíduo alcança. Isto resulta na diminuição global da desigualdade de oportunidades e no aumento global da fluidez social (mobilidade social). Em termos de formação e qualificação de capital humano trata-se de um processo importante para o país, com aumento dos anos de escolarização e crescente equalização na distribuição da renda em

---

<sup>28</sup> Não se pode desconsiderar a forte relação entre escolaridade e renda, ou seja, a tendência é a de que a renda reflita a escolaridade do indivíduo.

razão da queda dos retornos educacionais, até então altamente concentrados principalmente em razão do baixo acesso ao ensino superior no Brasil.

Ribeiro (2012) mostra que durante o período estudado (1973-2008) a diminuição dos retornos educacionais parece ter sido o principal fator para redução das desigualdades de oportunidades a qual deve ser compreendida em um contexto de rápida urbanização e baixa qualificação da mão de obra que caracterizou o desenvolvimento econômico do país. Assim,

Nas décadas de 1960 e 1970 o Brasil se desenvolveu muito rápido e sua mão de obra era muito pouco qualificada, o que implicava um retorno excessivamente alto para qualificações educacionais de nível médio e superior. Com o tempo, a partir da década de 1980, houve uma expansão educacional que acabou por diminuir os retornos educacionais excessivos na medida em que contribuiu para aumentar a oferta de mão de obra qualificada. Portanto, faz sentido imaginar que haja uma diminuição dos retornos educacionais e que este processo esteja ligado à diminuição das desigualdades de oportunidades. (RIBEIRO, 2012, p. 674)

Apesar da redução dos retornos educacionais ser apontada com o mais importante mecanismo de redução das desigualdades educacionais e, portanto, do aumento da mobilidade social no Brasil, Ribeiro (2012) verificou que este processo foi acompanhado por um aumento da influência direta da origem no destino de classes. Isto implica afirmar que, em um contexto de diminuição dos retornos educacionais, as famílias em posição de classe mais vantajosas foram capazes de garantir melhores condições de ascensão ou manutenção da posição de classe de seus filhos.

Uma hipótese apresentada por Ribeiro (2012) para explicar esta situação é a existência de forte estratificação social dentro dos sistemas educacionais, principalmente no ensino médio e superior:

[...] as famílias em posições de classe mais vantajosas também são aquelas que garantem melhores instituições de ensino médio e superior para seus filhos. [...] Embora estejamos observando uma tendência global de diminuição dos retornos educacionais, haveria de fato vantagens educacionais para pessoas que estudam em instituições de elite (RIBEIRO, 2012, p. 674).

Menezes Filho (2012; 2014a) e Menezes Filho e Pecora (2013) concordam com Ribeiro (2012) ao apontarem que existe uma grande heterogeneidade na formação educacional em nível superior no país, a qual pode se refletir nas diferenças de qualidade entre as instituições de ensino em cada área ou curso superior e, conseqüentemente, nas diferentes remunerações dos indivíduos. Menezes Filho e Pecora

(2013) mostram que nos últimos anos os salários pagos em carreiras com grande número de formados decresceram. Segundo o autor, "parece existir um efeito de mudanças de demanda e oferta no mercado, mas fatores como diferenças na qualidade da formação também podem influenciar os salários" (MENEZES-FILHO, 2014a, p. 01). Ainda de acordo com o estudo, o retorno educacional, em termos de renda, aos portadores de diploma universitário no Brasil permanece elevado, embora tenha se reduzido.

Com intuito de analisar a evolução da desigualdade na distribuição da renda entre as famílias brasileiras e seus principais determinantes nas últimas décadas, Menezes Filho (2014b) analisa os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992 a 2009 investigando a evolução da educação nas duas últimas décadas e sua contribuição para a redução da desigualdade de renda. A delimitação temporal do estudo está relacionada a um período marcado por uma série de reestruturações políticas e sociais, tais como a abertura comercial, a estabilização da inflação com o Plano Real e a implementação de políticas de transferências de renda pelo governo, com intuito imediato de reduzir a pobreza e a desigualdade de renda entre as famílias.

O resultado do estudo de Menezes Filho (2014b) mostraram que, partindo da premissa que os anos de estudos afetam os rendimentos do trabalho, no período de 2001 a 2009 a desigualdade caiu de forma mais acentuada no país e a educação teve uma significativa importância nessa queda:

Quando examinamos os 10% mais pobres e mais ricos da distribuição, observamos uma redução de 45% na razão da renda média dos mais ricos sobre a renda média dos mais pobres. Aproximadamente 14% dessa redução é resultado do maior crescimento da educação entre os mais pobres. Esse foi o menor impacto observado para a educação nesse período, fato que reforça a ideia de maior dificuldade das políticas educacionais em beneficiar as famílias extremamente pobres. Aumentando os grupos do extremo da distribuição da renda familiar per capita para 20%, 21% da redução da desigualdade foram explicados pelos anos de estudo. E, quando consideramos os 10% mais ricos e os 60% mais pobres, mais de um quinto da redução da desigualdade foi atribuído à educação. Finalmente, quando olhamos para *Índice de Gini*, a desigualdade na distribuição da renda familiar per capita caiu 8,3%, entre 2001 e 2009, sendo que só a educação foi responsável por 26% dessa redução. Aqui, novamente, encontramos um resultado consistente com Menezes-Filho (2001b), cuja estimativa da parcela da desigualdade dos rendimentos totais explicada pela educação é exatamente de 26% (MENEZES FILHO, 2014b, p. 25, grifo nosso).

Além disso, Menezes Filho (2014b) indica que houve aumento do número de adultos estudando entre os mais pobres e maior dedicação entre os indivíduos deste grupo social à formação de capital humano. Assim, desde 1999 a escolaridade dos grupos mais pobres da população vem crescendo mais do que a escolaridade dos mais ricos: “essa melhora na distribuição da educação teve um importante papel na redução da desigualdade, tanto no mercado de trabalho quanto na renda familiar per capita. Ao olharmos para o mercado de trabalho, mais de 40% da redução do *Índice de Gini*, entre 2001 e 2009, é explicada pela educação” (MENEZES FILHO, 2014b, p. 28).

Analisando os dados do Censo Demográfico relacionados ao mercado de trabalho brasileiro entre 2000 e 2010, Menezes Filho (2012) questiona a ideia de um possível “apagão” de mão de obra no país. De acordo com o autor tem crescido o percentual de indivíduos formados em nível de ensino superior, comparativamente ao ensino médio: “o total de pessoas com ensino médio completo cresceu 85%, passando de 14,8 milhões, em 2000, para 27,4 milhões em 2010. Já o total de pessoas com ensino superior, incluindo pós-graduados, cresceu quase 97%; passando de 5,4 milhões para 10,6 milhões no mesmo período” (MENEZES FILHO, 2012, p. 06).

Os dados levantados por Menezes Filho (2012) mostram uma queda do salário real médio mensal das pessoas com nível superior no Brasil (passando de R\$4.317 para R\$4.060<sup>29</sup>) representando uma queda salarial de 6%, esta maior que a observada entre os que completaram apenas o ensino médio (R\$1.370 para R\$1.317), queda de 4,4%.

Ainda, a diminuição dos diferenciais de salário do ensino superior na última década reflete a queda salarial em algumas formações específicas, as quais tiveram aumento na proporção de formados, sendo elas as áreas de enfermagem, administração de empresas, turismo, farmácia, marketing e terapia e reabilitação. Em contrapartida, algumas profissões tiveram aumentos significativos nos salários, mas queda no número de formados, dentre elas medicina, arquitetura, engenharias, economia e ciências sociais, nas quais a demanda está aumentando mais rapidamente que a oferta (MENEZES FILHO, 2012, p. 04).

De acordo com os dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2011) trabalhadores com diploma universitário tinham remuneração, em média 160% superior ao dos que tinham formação em nível de ensino médio no Brasil. Esse percentual, nos dados divulgados pela OCDE em 2015 passou

---

<sup>29</sup> “Os valores de 2000 foram deflacionados pelo IPCA para julho de 2010, mês de referência do Censo, sendo assim possível comparar os valores em termos reais” (MENEZES FILHO, 2012, p. 7).

para 152%, permanecendo percentuais muito elevados. Assim, os retornos salariais, em termos de rendimentos, para as pessoas que concluem um curso superior no país, em um grupo de 34 países desenvolvidos e emergentes nos anos de 2011<sup>30</sup> e no ano de 2015 foi o segundo maior, atrás apenas do Chile. Isso pode ser explicado, de acordo com Menezes Filho e Pecora (2012; 2013), em parte, pela parcela ainda baixa, embora crescente, da população adulta (25 a 64 anos) com ensino superior no país. De acordo com a OCDE em 2011 o percentual de pessoas em idade adulta com ensino superior no Brasil era de apenas 12%, o mais baixo entre os países para os quais a instituição tem estatísticas. O relatório da OCDE divulgado em 2015 mostrou que o Brasil aumentou a parcela da população com um diploma de ensino superior, embora esse crescimento seja lento. De acordo com os dados divulgados, entre 2009 e 2013, a parcela da população com idade entre 25 e 64 anos que concluiu o ensino superior passou de 11% para 14%. Este percentual está abaixo da média da OCDE, de 34%, e das taxas de outros países latino-americanos, como o Chile (21%), a Colômbia (22%), a Costa Rica (18%) e o México (19%) (Brasil investe mais em educação, diz OCDE, mas gasto por estudante é baixo, O Globo, 24 nov. 2015).

De acordo com os dados do *Education at a Glance* (OCDE, 2015) verificou-se também que o Brasil apresentou o maior índice (76%) de jovens (entre 20 e 24 anos) que não estão estudando, em comparação com os países da OCDE cuja média é de 54%. Estes dados mostraram que os jovens brasileiros abandonam a escola antes mesmo de completarem o ensino médio, ingressando precocemente no mercado de trabalho, sobretudo os jovens mais pobres.

Analisando a evolução da educação no Brasil e seus impactos sobre o mercado de trabalho, Menezes Filho (2001a) mostrou a importância da educação como mecanismo gerador da desigualdade de renda no Brasil. Analisando os dados da PNAD para os anos de 1977 a 1997, o autor procura demonstrar a evolução da distribuição da educação na população brasileira, comparando-a com a de outros países. Para o autor as gerações que estão se educando rapidamente no Brasil só entrarão no mercado de trabalho futuramente, devendo afetar positivamente a distribuição de renda a partir de

---

<sup>30</sup> Remuneração pelo ensino superior para adultos com 25 a 64 anos (índice em que 100 é o salário de quem tem ensino médio completo): Chile 260, Brasil 257, Hungria 207, Eslovênia 183, Estados Unidos 177, República Tcheca 176, Irlanda 175, Portugal 170, Alemanha 164, Reino Unido 157, Israel 151, Turquia 149, Japão 148, Coreia do Sul 147, França 147, Estônia 135, Suécia 125, Nova Zelândia 118. Fontes: RAIS (Relatório Anual de Informações Sociais) e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2011).

2007. Segundo o autor, o mercado de trabalho ainda está muito influenciado por gerações pouco escolarizadas.

Dentre as principais conclusões, Menezes Filho (2001a) aponta a grande desigualdade de renda como resultado da péssima distribuição educacional, sobretudo pela concentração de negros com pouca escolaridade, morando em áreas metropolitanas da região nordeste e trabalhando na agricultura. Afirma ainda que houve melhoria no nível educacional da população brasileira nos últimos vinte anos (1977-1997), porém esta mostrou-se pequena, se comparado ao crescimento educacional de outros países, mesmo os da América Latina. Este “atraso educacional” é causado atualmente pelo pequeno ritmo de passagem do ensino médio para o ensino superior e pela elevada evasão escolar dos mais pobres que abandonam o sistema educacional antes mesmo de concluírem a escolarização em nível de ensino fundamental.

Nesta lógica, a análise apresentada por Silva (2000) relacionando desigualdades educacionais à transição escola-trabalho no Brasil mostra que a relação entre educação e trabalho no Brasil pode ser expressa por uma tendência de entrada prematura dos jovens no mercado de trabalho. Silva e Hasenbalg (2003) mostram que ao relacionar os dados relativos à idade em que o filho começou a trabalhar e os anos de escolaridade que possuía neste período com a ocupação do pai, o autor identificou que os pais dotados de maior capital cultural, representados pelos profissionais liberais e professores universitários, são os que mais influenciam positivamente a trajetória profissional de seus filhos, pois estes entram mais tardiamente no mercado de trabalho, dedicando-se integralmente à formação educacional indicando a importância tanto do capital econômico como do capital cultural no investimento que é feito pela família na educação dos filhos.

Traçando uma análise da relação entre escolaridade e renda no Brasil na década de 1990, França *et al.* (2005) afirmam que nesta década houve aumento da oferta de vagas no ensino básico, porém, a qualidade desse ensino não se elevou, sendo uma expansão quantitativa e não qualitativa. De acordo com dados do PNUD entre 1990 e 2001, a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais cresceu no país de 82% para 87%. No mesmo período, a taxa de matrícula líquida em nível fundamental para crianças de 7 a 14 anos<sup>31</sup> elevou-se de 86% para 97% e a taxa de matrícula líquida no ensino médio passou de 15% para 71%.

---

<sup>31</sup> Uma nova determinação incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394) de 1996 estipula a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, incluindo a pré-escola, o ensino

Apesar de apresentar quantitativamente avanços na escolarização básica no Brasil, França *et al.* (2005) compreendem que qualitativamente o investimento em capital humano no país ainda é muito insuficiente. As reformas econômicas pelas quais o país passou na década de 1990, inibidoras do crescimento econômico por se tratarem de políticas monetárias restritivas para combaterem a inflação, geraram baixas taxas anuais de expansão do Produto Interno Bruto (PIB). Neste cenário, persiste um importante paradoxo na década de 1990: a queda da renda salarial e o aumento da eficiência econômica aliado ao aumento da escolarização da mão de obra em função da elevação do nível educacional em relação a períodos anteriores.

Para França *et al.* (2005) a resolução do paradoxo identificado está na seguinte constatação: os profissionais, deficientemente formados, não atendendo os requisitos para ingressarem nos postos de trabalho de melhor remuneração, acabam se empregando em atividades de menor qualificação, configurando assim uma situação de coexistência de maior nível de escolaridade com menor nível salarial. Desta forma, de acordo com o diagnóstico dos autores, não basta aumentar a oferta de ensino, mas que esta seja acompanhada de saltos de qualidade na formação da mão de obra. Neste sentido, sustentam como principal comprovação a respeito da educação no Brasil nos anos 1990 que a escolaridade expandiu-se quantitativamente, em uma conjuntura de maior exigência de qualificação profissional, o que redundou em pouco efeito sobre a renda, pois a expansão não resultou na melhora nos padrões de qualidade da educação conforme exigência do mercado de trabalho.

Os resultados de França *et al.* (2005) ratificam a importância da qualidade de escolaridade na determinação da renda salarial, destacando a relevância do investimento em uma educação para reduzir as distorções econômicas e sociais do Brasil. Nesta lógica, a qualidade de escolaridade deve ser buscada considerando dois objetivos principais: 1) a de que ela é importante por si só, portanto, um fim em si mesma; 2) o de que a qualidade da educação tem fundamental importância no sentido de prover o indivíduo de condições para assegurar-lhe renda, o que é afinal seu objetivo. Sem a preocupação com a qualidade da educação e com o objetivo de somente aumentar as estatísticas da escolaridade, todo esforço empreendido para alcançar e aumentar o capital humano, e, por meio dele, o crescimento econômico do país, pode ser perdido.

---

fundamental e o médio, alterada em 2013 a idade que os pais devem matricular seus filhos na escola, dos seis anos para os quatro anos de idade. Fica estabelecido também que os estados e municípios têm até 2016 para oferecer vagas para crianças nesta faixa etária. (Ministério da Educação, Brasil).

Analisando a chamada “estabilidade inaceitável” da desigualdade e da pobreza no Brasil ao longo de duas décadas (1977 – 1999), Barros *et al.* (2001) identificaram que a origem da pobreza no Brasil não está relacionada à escassez, absoluta ou relativa, de recursos, mas sim à sua péssima distribuição. Desta forma, a partir do Relatório de Desenvolvimento Humano de 1999 os autores concluem que:

[...] apesar de o Brasil ser um país com muitos pobres, sua população não está entre as mais pobres do mundo. A comparação internacional quanto a renda *per capita* coloca o Brasil entre o terço mais rico dos países do mundo e, portanto, não nos permite considerá-lo um país pobre (BARROS, *et al.* 2001, p. 5).

Dentre os desafios no combate às desigualdades e à pobreza no Brasil, Barros *et al.* (2001; 2002) enunciam a existência de duas principais estratégias: a via do crescimento da renda *per capita* e a via da distribuição mais igualitária da renda. Nesta lógica, de acordo com os dados da PNAD analisados para o período de 1977 a 1999 os autores concluem que a opção adotada pelo Brasil no período foi a de privilegiar a redução da pobreza por meio do “crescimento do bolo para depois distribuí-lo<sup>32</sup>”, ou seja, por meio do crescimento econômico. Este caminho, apesar de importante, é extremamente lento e requer um longo período para produzir uma transformação relevante na magnitude da pobreza (BARROS, *et al.* 2001)

Os dados apresentados por Barros *et al.* (2001) apontam que a pobreza reage com maior sensibilidade aos esforços de aumento da equidade na distribuição dos recursos econômicos do que aos esforços de crescimento econômico. Em conformidade com estes dados, Barros e Carvalho *et al.* (2007), em pesquisa realizada para o período entre 2001 e 2005, analisam a queda da desigualdade e da pobreza no país no período, destacando que a novidade do período analisado é que, ao contrário de outros episódios históricos em que a pobreza também se reduziu, desta vez a principal força propulsora foi a redução na desigualdade e não o crescimento. Além disso, outra diferença em relação à queda recente da pobreza não é a magnitude da queda, mas sua origem.

A importância da queda da desigualdade e da pobreza no período de 2001 a 2005, pautado em políticas redistributivas de renda, mostra que a reduções no grau de desigualdade também representam um instrumento efetivo no combate à pobreza, mesmo em períodos de pouco ou nenhum crescimento econômico:

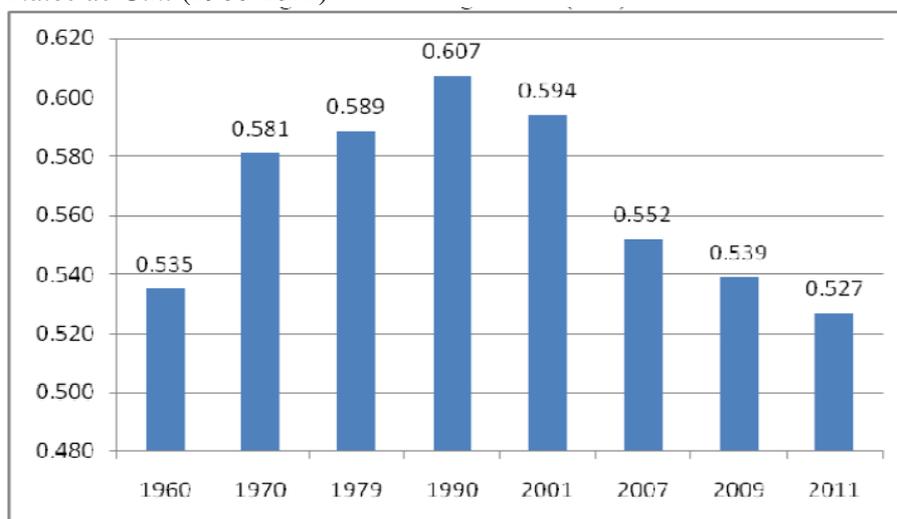
---

<sup>32</sup> A alternativa do modelo culinário do “crescer o bolo para depois distribuir” ou então a sua versão mais refinada do “crescer, crescer e crescer” é, entre vários especialistas e economistas a única via de combate à pobreza.

Os resultados apontam que a renda per capita dos mais pobres cresceu substancialmente entre 2001 e 2005, apesar da relativa estagnação da renda per capita nacional. Houve um crescimento anual de 8% para os 10% mais pobres e de 5,9% para os 20% mais pobres, apesar de a renda per capita brasileira ter crescido apenas 0,9% ao ano (a.a) no mesmo período. Portanto, no quadriênio, a renda dos 10% mais pobres cresceu a uma taxa quase nove vezes maior que a média nacional, enquanto a renda dos 20% mais pobres cresceu a uma taxa quase sete vezes maior. Esse crescimento mais acelerado da renda dos mais pobres decorre do fato de que a fatia da renda nacional apropriada por eles cresceu e, portanto, houve redução no grau de desigualdade no período (BARROS, *et al.*, 2007, p. 8).

Utilizando os dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD's) de 1995 a 2011 Neri e Souza (2012) mostraram que a desigualdade brasileira em 2011 chegou ao piso das séries históricas<sup>33</sup> (figuras 1 e 2), apesar de estar entre as 12 mais altas do mundo<sup>34</sup>. De maneira geral, a renda de grupos tradicionalmente excluídos foi a que mais prosperou no período: em particular, negros, analfabetos, crianças, nordestinos, moradores do campo – foram os grupos onde a renda mais cresceu no século XXI (NERI, SOUZA, 2012, p. 8).

Figura 1: Índice de Gini (1960-2011)

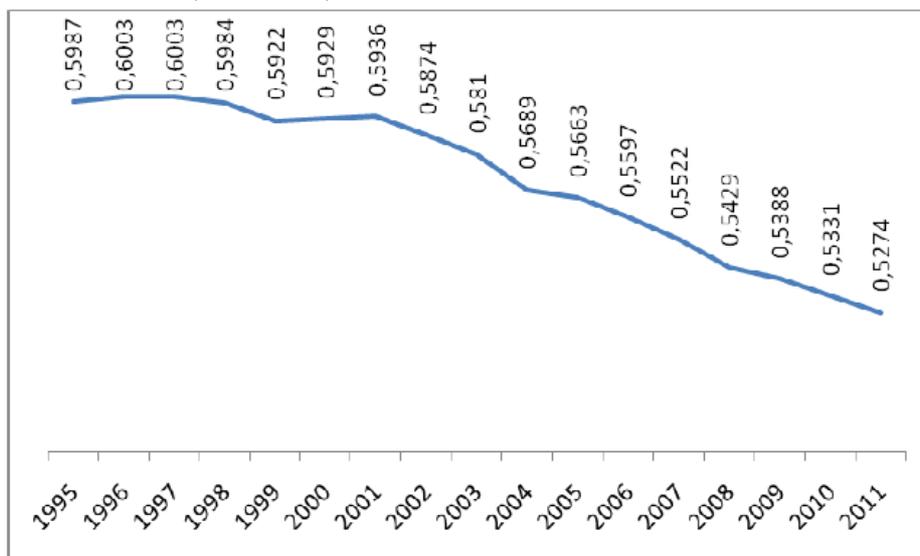


Fonte: IPEA a partir dos microdados da PNAD, PME e Censo/IBGE e Langoni 1973. NERI e SOUZA (2012)

<sup>33</sup> Essa tendência é contrastante com a de países desenvolvidos e de outros emergentes, onde a desigualdade é crescente.

<sup>34</sup> Neri e Souza (2012) afirmam que “não há na História brasileira, estatisticamente documentada desde 1960, nada similar à redução da desigualdade de renda observada desde 2001. A queda é comparável ao aumento da desigualdade dos anos 1960 que colocou o Brasil no imaginário internacional como a terra da iniquidade inercial. No período 2001 a 2011, a renda dos 10% mais pobres cresceu 550% mais que a dos 10% mais ricos. Nos últimos 12 meses terminados em junho de 2012, captamos mesmo movimento pela PME, perfazendo 11 anos consecutivos de quedas do índice de Gini” (NERI, SOUZA, 2012, p. 40).

Figura 2: Índice de Gini (1995-2011)



Fonte: IPEA a partir dos microdados das PNADs 1995-2011. Exclui domicílios com renda ignorada; exclui áreas rurais da região Norte (exceto TO). Dados para 2000 e 2010 obtidos por interpolação linear. NERI e SOUZA (2012)

De acordo com Neri e Souza (2012, p. 17, grifo nosso):

Se ordenarmos a população por renda *per capita* e dividi-la em 10 pedaços iguais, entre a primeira e a última PNAD da década passada (2001), a renda dos 10% mais pobres subiu 91,2% em termos reais *per capita*, acumulados no período. Este ganho vai caindo paulatinamente à medida que nos aproximamos do topo da distribuição, atingindo 16,6% entre os 10% mais ricos.

A educação é considerada por Barros e Henriques *et al.* (2002) o principal caminho para o combate à desigualdade social e à pobreza no Brasil, visto que atua em duas frentes: por uma lado, aumenta a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, aumento dos salários e diminuição da pobreza; de outro lado, a expansão educacional promove maior igualdade e mobilidade social, na condição de “ativo não transferível” (BARROS, *et al.* 2001, p. 1) faz da educação um ativo de distribuição mais fácil que a maioria dos ativos físicos; a expansão educacional é essencial para fomentar o crescimento econômico e reduzir a desigualdade e a pobreza.

As defasagens na escolaridade da população explicam de modo significativo a intensa desigualdade de renda no Brasil. Para Barros *et al.* (2002), no que se refere ao mercado de trabalho, a heterogeneidade da escolaridade entre os trabalhadores e o valor atribuído aos anos adicionais de escolaridade representam os principais determinantes da desigualdade salarial.

Como analisam Barros *et al.* (2002) a desigualdade salarial entre os trabalhadores no mercado de trabalho possuem duas origens básicas: a capacidade de o mercado gerar desigualdades (por intermédio de discriminações de gênero, de etnia, de segmentações regionais, setoriais ou derivadas do grau de formalidade das relações trabalhistas) e à capacidade do mercado de trabalho revelar desigualdades preexistentes (reveladas por diferenças de níveis de escolaridade e heterogeneidades ocupacionais ou educacionais). De acordo com os autores supracitados, a desigualdade entre os níveis de escolaridade representa a principal fonte da desigualdade salarial brasileira. Isto, é claro, não significa que as discriminações de gênero ou de etnia não são relevantes na sociedade brasileira. Porém, a intensidade do poder explicativo da heterogeneidade na escolaridade dos trabalhadores é tão grande que domina fortemente os outros determinantes da desigualdade salarial entre os trabalhadores.

Esta análise denota que o mercado de trabalho brasileiro, de forma preponderante, revela desigualdades no acesso dos trabalhadores, o que significa que as diferenças de produtividade resultantes das diferenças educacionais são a principal fonte de desigualdade salarial. Assim, a heterogeneidade na escolaridade dos trabalhadores, muito mais que o tratamento de trabalhadores igualmente escolarizados e produtivos, responde pela desigualdade dos salários (BARROS, *et al.*, 2002).

Realizada esta análise, verifica-se em Barros *et al.* (2002) que a educação é o principal determinante na explicação do elevado grau de desigualdade de renda do Brasil. Quanto maior a heterogeneidade da força de trabalho, maior o nível de desigualdade salarial, ou seja, o valor monetário que o mercado de trabalho atribui a cada ano adicional de escolaridade:

O valor de mercado da educação é particularmente influenciado pela distribuição da educação na população adulta e, portanto, reflete, em grande parte, a escassez relativa de trabalhadores qualificados. Desse modo, um aumento na produção de trabalhadores com maior nível de escolaridade tenderia a reduzir o valor de mercado da educação, tendo em vista que estaria sendo reduzida a escassez de trabalhadores qualificados na força de trabalho. (BARROS, *et al.*, 2002, p. 6-7)

Assim, reduzidas as heterogeneidades educacionais na força de trabalho, menores tendem a ser as discrepâncias salariais e menores as desigualdades de renda entre os trabalhadores. A expansão do sistema educacional leva à redução na escassez de trabalhadores qualificados e induz o declínio no valor de mercado atribuído a cada ano de escolarização do trabalhador, justificando a via educacional como caminho

essencial para superação das injustiças sociais e a forte desigualdade social existente no país.

Nesta lógica reflexiva, Barros e Lam (1993) e Silva e Hasenbalg (2000) apontaram quatro traços indesejáveis da educação no Brasil, sendo eles: 1) o baixo nível educacional médio da população; 2) a distribuição desigual da educação entre a população; 3) a existência de uma alta correlação entre as realizações educacionais das crianças e as de seus pais e avós, indicando a ausência de igualdade de oportunidades; 4) grandes disparidades regionais nas realizações educacionais das crianças.

Apesar disso, Silva e Hasenbalg (2000) mostram que o Brasil tem passado por amplo processo de expansão de seus sistemas educacionais, ampliando, quantitativamente, o acesso das crianças e jovens à escola, o que poderá transformar o presente quadro de desigualdades educacionais existente no país. Os dados apresentados mostraram que:

[...] a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, que era de 33,6% em 1970, passa para 25,4% em 1980, 20,1% em 1991, chegando a 14,7% em 1996. A expansão do sistema educacional do país pode ser aferida através do crescimento acentuado das matrículas nos distintos níveis de ensino. Destacando aqui as cifras do ensino fundamental, observa-se que as matrículas aumentaram de quase 16 milhões em 1970 para 35,5 milhões em 1998. Nos últimos anos o Brasil tem se aproximado da universalização do acesso ao ensino fundamental. A taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos de idade passa de 67% em 1970 para 80% em 1980, 86% em 1991, para atingir 95% em 1998 (SILVA e HASENBALG, 2000, p. 01).

A expansão quantitativa da escolarização no ensino básico desloca a pressão educacional para níveis mais elevados de ensino, como o ensino médio e o ensino superior. Porém, no país o aumento da oferta de ensino em nível fundamental e sua quase completa universalização não significou a eliminação de problemas relativos à qualidade do ensino, conforme mostram os dados acerca dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>35</sup> e das metas projetadas para o índice ao final do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano) e ao final do Ensino Médio (3º ano), respectivamente.

---

<sup>35</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e segue uma escala de zero a dez. Sintetiza dois parâmetros da educação: aprovação (fluxo escolar) e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil (INEP/MEC, 2015).

Os estados do Amapá e do Pará não alcançaram as metas do IDEB projetadas em nenhuma das edições, desde 2005, para os anos finais do ensino fundamental na rede estadual (8ª série/9º ano) e que em Alagoas e Sergipe a situação se repete, porém no que se refere ao fato de não alcançarem as metas do IDEB projetadas para o ensino médio. Das 27 unidades da federação, apenas Acre, Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí alcançaram todas as metas para os anos finais do ensino fundamental na rede estadual e Amazonas, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Piauí para o ensino médio, revelando os grandes déficits educacionais e desafios da consolidação de uma educação de qualidade no Brasil.

Apesar do déficit histórico nessa importante dimensão da cidadania, são inegáveis os avanços educacionais alcançados nas últimas décadas. Silva e Hasenbalg (2000) destacam que as análises dessa evolução educacional tendem, em geral, a destacar o papel do Estado, via alocação de gasto social na esfera educacional e políticas educacionais específicas, na explicação das melhorias verificadas sobretudo no acesso ao sistema educacional. Porém, os autores argumentam que a literatura pouco tem se atentado para a importância dos efeitos da rápida urbanização e da transição demográfica do Brasil nas últimas décadas na composição social das famílias e da clientela escolar: “a transição demográfica, implicando uma redução dos diferenciais de comportamento reprodutivo, resultou em mudanças igualmente rápidas na composição, nos recursos e na estrutura das famílias que redundam em condições sociais mais favoráveis para a população em idade escolar” (SILVA e HASENBALG, 2000, p. 02). Nessa lógica, é importante destacar que o Brasil atualmente encontra-se em um período demograficamente favorável, no qual os benefícios da estabilização e eventual decréscimo das coortes de idade mais jovens ainda não são anulados pelo rápido crescimento da população idosa.

Assim, quando se considera o impacto da transição estrutural, da transição demográfica e da urbanização das últimas décadas na situação social das famílias no que se refere aos recursos disponíveis para seus membros, podem ser distinguidas três dimensões principais: a primeira e mais estudada é a dos recursos econômicos ou capital econômico, usualmente mensurada por meio da renda familiar; a segunda dimensão é a dos recursos educacionais ou capital cultural e refere-se à distribuição de educação entre os membros adultos da família, capturando o que por vezes é denominado de "clima educacional" da família, com destaque para a educação materna e seu papel de

influenciar o desempenho educacional dos filhos; a terceira dimensão é a estrutura familiar, intimamente relacionada à noção de capital social familiar.

O peso explicativo dos fatores associados ao nível socioeconômico das famílias dos estudantes foi estudado empiricamente por meio de um grande *survey* educacional realizado nos Estados Unidos, o amplamente conhecido *Relatório Coleman* (1966), o qual baseou-se em uma pesquisa com milhares de estudantes norte-americanos, com enorme impacto nas políticas públicas educacionais daquele país.

O *Relatório Coleman* (1966) apresentou os resultados de uma longa pesquisa buscando perceber diferenças interescolares relacionadas ao desempenho dos estudantes e concluiu que o ambiente escolar tinha pouco ou nenhum efeito no desempenho dos estudantes. A explicação para as diferenças de desempenho foi relacionada a variações na origem social e étnica dos estudantes, não conseguindo encontrar fortes relações entre escolas e rendimento escolar.

O *Relatório Coleman* (1966) *apud* SILVA e HASENBALG (2000) define o capital social pela sua função e influência em alguns aspectos da estrutura social que facilitam a ação de indivíduos dentro dessa estrutura:

Diferentemente do capital físico e do capital humano (formas materiais observáveis e habilidades adquiridas pelos indivíduos), o capital social existe na relação entre as pessoas [...]. Nesse sentido, o capital social das famílias reside nas relações entre crianças e pais (presença física de adultos na família e atenção dada por estes às crianças). O capital social familiar estabelece o contexto no qual os capitais econômico e cultural dos pais são convertidos em desempenho escolar das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais. A partir desses conceitos Coleman deriva alguns tipos de famílias que apresentam deficiências estruturais no seu capital social e que são particularmente importantes para analisar as transformações recentes das famílias brasileiras decorrentes da transição demográfica. Este é o caso das famílias monoparentais, bem como das famílias com numerosos filhos pequenos, em idade escolar, em que ocorre uma diluição da atenção prestada pelos membros adultos às crianças (COLEMAN, 1966, p. 111-113 *apud* SILVA E HASENBALG, 2000, p. 03).

A partir da análise dos fatores que perpetuam as desigualdades educacionais no Brasil, Silva (2003) mostra que conforme o estudante progride no sistema escolar, menor tende a ser o efeito das variáveis de origem social familiar nas chances de progressão escolar. A exceção seria a variável renda familiar *per capita*, cuja influência aumenta fortemente entre as transições nos níveis escolares, sobretudo ao considerar a grande influência da estratificação do sistema de ensino brasileiro nas chances de

progressão educacional, neste caso representada pela forte influência das instituições privadas nos níveis mais elevados de escolarização.

De acordo com Lage (2009):

Os efeitos de origem social decrescem porque nos níveis mais avançados, a capacidade cognitiva torna-se mais homogênea e os estudantes tornam-se menos dependentes econômica e socialmente dos pais a cada transição efetuada. Há também a influência das variáveis intervenientes, tais como as aspirações ocupacionais e as expectativas dos professores e pais que podem influenciar positivamente as trajetórias escolares dos estudantes (LAGE, 2009, p. 147).

De acordo com Damasceno (2014) embora *Coleman* tenha constatado que a influência das escolas é pequena sobre as chances de progressão educacional dos estudantes quando os fatores socioeconômicos dos estudantes são levados em consideração, analisando os resultados dos grupos mais desfavorecidos em termos socioeconômicos verificou-se que comparativamente o desempenho deles depende mais da escola frequentada que o desempenho dos grupos sociais mais favorecidos.

Nesta lógica constata-se que os grupos sociais mais desfavorecidos tem na escola um importante meio para a superação da sua condição social desfavorável, indicando que a melhoria da qualidade da oferta do ensino tem efeitos mais positivos sobre os mais pobres. Em direção contrária encontra-se a Teoria da Reprodução, tendo como principais representantes Bourdieu e Passeron (2008) defendendo a concepção segundo a qual o sistema escolar reproduz as diferenças de origem social ao valorizar o capital cultural e social do ambiente familiar, reproduzindo as desigualdades. Assim, acredita-se em uma tendência de manutenção das desigualdades mesmo com a expansão dos sistemas escolares, em realidades sociais distintas.

### **3.2 – Políticas públicas e desigualdades educacionais regionais no Brasil**

A problemática das desigualdades educacionais regionais é agenda de várias iniciativas públicas, considerando a gravidade da situação no país e as dificuldades de enfrentamento de um problema que se recrudescer e se aprofunda. As propostas para resolução do problema das desigualdades regionais variam, porém todas elas incorporam algum grau de transferência de responsabilidades pelo ensino básico para o governo federal, sobretudo no que tange o seu financiamento (MEDEIROS, OLIVEIRA, 2014). De acordo com estes autores, o fundamento deste argumento é a perspectiva que a equidade regional não ocorrerá espontaneamente, sem que ações do

governo federal sejam capazes de mobilizar recursos econômicos e políticos necessários para conduzirem uma política igualitarista ativa (MEDEIROS, OLIVEIRA, 2014, p. 562).

A partir da análise dos dados da PNAD de 1988 e das PNAD's representativas de 1976 e 1986, referentes ao fluxo no sistema de ensino fundamental das crianças de sete a quatorze anos de idade, Silva e Hasenbalg (2000) afirmam que nas últimas duas décadas, como resultado da expansão educacional experimentada pelo Brasil, o nível de instrução formal da população melhorou lenta, mas sistematicamente. Esta expansão também levou a uma redução da desigualdade educacional entre grupos de cor, regiões do país e estratos de renda. No caso dos grupos de gênero, as mulheres ultrapassaram os homens em anos de escolaridade. Além disso, constatou que as enormes disparidades regionais existentes no Brasil refletem-se também na esfera educacional:

No início do período considerado, a população do Nordeste contava com 2,1 anos de estudo a menos que os habitantes da região Sudeste, sendo as médias de 2,4 e 4,5 anos. A diferença absoluta entre essas duas regiões se mantém na mesma ordem de magnitude, 2,1 anos, até 1998. Contudo, o Nordeste é a região onde se observa o crescimento educacional mais rápido no período. Sua média de anos de estudo cresce 90% entre 1976 e 1998, seguida por 57% no Sul, 49% no Sudeste e somente 32% nas regiões Norte/Centro-Oeste. O desempenho do Nordeste provocou uma diminuição da desigualdade educacional entre as regiões do país (SILVA E HASENBALG, 2000, p. 06).

Em uma pesquisa sobre a expansão escolar no Brasil Lage (2009) constatou uma rápida expansão em todos os níveis educacionais de ensino, sendo esta expansão crucial para o entendimento recente das alterações no sistema educacional brasileiro. De acordo com Silva (2003) esta recente expansão, sobretudo do ensino fundamental, esteve associada a fatores como a queda da fecundidade das famílias brasileiras, às condições sociais mais favoráveis e à generalização de programas voltados para a melhoria do ensino, como as políticas de correção da distorção idade-série do estudante, materializadas nas políticas de progressão automática e progressão continuada para a redução da repetência escolar, auxiliando na permanência dos estudantes mais pobres na escola. Nesta análise, Silva (2003, p. 109) argumenta que em torno de 60% dessa melhoria educacional se deve às mudanças nas condições de vida e à distribuição geográfica das famílias, decorrentes da urbanização e da transição demográfica,

devendo-se os 40% restantes às melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional brasileiro.

Com intuito de analisar as principais características das desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro, que enfatizam as diferenças sociais e econômicas entre as regiões mais ricas do país (Sul e Sudeste) e as mais pobres (Norte e Nordeste), Castro (2000) apontou que a melhoria global dos indicadores educacionais verificadas a partir de 1995 em todo país não proporcionou redução substancial dos desníveis regionais e interestaduais no que se refere aos indicadores de transição, eficiência e efetividade do sistema escolar.

A pesquisa de Castro (2000) mostrou que os indicadores como promoção, repetência, abandono escolar, distorção idade/série e, sobretudo os indicadores de aprendizagem delineavam, apesar de uma tendência de melhoria em todas as unidades da federação, um quadro de profundas desigualdades regionais na segunda metade da década de 1990. Esta situação reflete o ritmo diferenciado de avanços educacionais alcançados em cada região brasileira:

[...] o exame da série histórica dos principais indicadores educacionais parte de uma situação extremamente desigual entre as regiões brasileiras. Como a evolução desses indicadores não se deu de forma homogênea nem seguiu a mesma dinâmica em todas as regiões, a tendência foi naturalmente ampliar a distância entre os estados mais desenvolvidos do Sul e do Sudeste e os estados mais pobres do Norte e, sobretudo, do Nordeste (CASTRO, 2000, p. 428).

De acordo com Castro (2000) três fatores podem explicar esta situação: 1) os desníveis socioeconômicos regionais: enquanto a região Sul desde meados da década de 1980 apresentava tendência à universalização do ensino fundamental, acelerando seus indicadores em direção à melhoria de qualidade do ensino na década de 1990, a região Nordeste em 1980 apresentava grande contingente de crianças fora da escola, apresentando indicadores de universalização do acesso ao ensino fundamental apenas na segunda metade da década de 1990; 2) os indicadores de desigualdade regional e das condições socioeconômicas de cada unidade da federação, considerando que alguns estados e municípios apresentaram indicadores educacionais superiores às médias regionais, em razão da implementação prioritária de políticas públicas educacionais a partir de um esforço que resulta em maior velocidade de mudanças em comparação ao restante do país; 3) o papel do governo federal, como coordenador de políticas nacionais para promoção da equidade na educação básica, assumindo a liderança de políticas

públicas. Este fator é considerado crucial por Castro (2000) para explicar a melhoria dos indicadores educacionais<sup>36</sup> em todos os estados a partir de 1995.

No que se refere aos índices de analfabetismo, verifica-se uma forte tendência à regionalização e concentração das taxas mais elevadas nas regiões Norte e Nordeste. Em 1980, de acordo com Castro (2000), a região Nordeste apresentava índice de analfabetismo de 45,5% entre a população com 15 anos ou mais, percentual 2,7 vezes maior que o da região Sudeste, de 16,3%. Em 1996, a taxa de analfabetismo da região Nordeste regrediu para 28,7%, ao passo que a taxa do Sudeste caiu para 8,7%, mas a diferença entre as regiões ampliou-se 3,3 vezes. Somente na segunda metade da década de 1990 verificou-se uma agenda prioritária nas regiões Norte e Nordeste no sentido de universalizar o atendimento aos estudantes do ensino fundamental. A ampliação da cobertura escolar nestas regiões é atribuída por Castro (2000) ao salto dado com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>37</sup>:

Apesar de os desníveis regionais ainda persistirem, é importante assinalar que, no período mais recente, as regiões Norte e Nordeste deram um salto extraordinário na expansão da cobertura escolar. Neste aspecto, houve uma clara redução das desigualdades existentes na década de 80. De fato, a taxa de escolarização líquida, que em 1980 era de apenas 67% no Nordeste e de 70% no Norte, alcançou 90%, em 1998. Este feito é mais expressivo quando se observa que nessas regiões a matrícula cresceu de forma muito lenta ao longo dos anos 80 e início dos 90, tendência que se inverteu a partir de 1994, quando o governo federal passou a apoiar mais fortemente os esforços de universalização do ensino fundamental [...] (CASTRO, 2000, 434).

No que se refere aos indicadores de transição escolar as taxas de promoção na 1ª série do ensino fundamental apresentadas em 1997 pelas regiões Norte (43%) e Nordeste (45%) foram inferiores às atingidas em 1989 pelas regiões Sul (64%) e Sudeste (70%). Já no que se refere às taxas de repetências Castro (2000) mostra que nas

---

<sup>36</sup> Os indicadores educacionais em questão são: taxa de analfabetismo, universalização do ensino fundamental, transição educacional, distorção idade/série, repetência, evasão, expansão do ensino médio.

<sup>37</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país, ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação (MEC, <http://mecsrv04.mec.gov.br/> consultado em 2015). O FUNDEF teve vigência de 10 anos, até dezembro de 2006 sendo então substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), sem prazo de vigência definido (GUIMARÃES, 2010).

escolas do Norte e Nordeste mais da metade dos estudantes da 1ª série é afetada pela repetência. Na região Centro-Oeste a taxa de repetência é de 41%, enquanto as regiões Sudeste e Sul, que têm as menores taxas do país — 16% e 25%, respectivamente. De acordo com Castro (2000) enquanto os estudantes do ensino fundamental das regiões Norte e Nordeste continuam enfrentando como principal gargalo a 1ª série, na qual se constata as menores taxas de promoção e as taxas mais elevadas de repetência, os estudantes das regiões Sul e Sudeste encontram sua maior barreira na 5ª série, na qual incidem as maiores taxas de repetência e abandono da escola.

No que se refere repetência e evasão escolar, por macrorregiões brasileiras, Castro (2000) aponta que:

As regiões Sudeste e Sul [...] apresentam o tempo médio de conclusão mais curto [do ensino fundamental]: 9,1 anos e 9,7 anos, respectivamente. A mesma similaridade é observada nas regiões Norte e Nordeste, que possuem as maiores taxas de repetência e, conseqüentemente, o tempo mais longo de conclusão (11,8 anos e 11,5 anos, respectivamente). A região Centro-Oeste, por sua vez, encontra-se em posição intermediária, com tempo médio de conclusão de 10,9 anos. Outra forma de contrastar os desníveis regionais é comparando o número médio de anos desperdiçados pelos estudantes que logram concluir o ensino fundamental. No Norte, os estudantes perdem, em média, 3,8 anos e no Nordeste, 3,5 anos, contra um desperdício de 1,7 anos no Sul e de 1,1 anos no Sudeste (CASTRO, 2000, p. 441).

Em um estudo acerca dos fatores que afetam as desigualdades educacionais intra e inter-regionais no Brasil, analisando por um lado, como diferenças nas características das populações afetam resultados educacionais e, por outro lado, como peculiaridades regionais implicam distintas respostas educacionais a estas características, Medeiros e Oliveira (2014)<sup>38</sup> mostram que, no curto-prazo o sistema escolar não é capaz de mudar atributos pessoais e familiares dos estudantes mas pode mudar a forma como essas características afetam a educação.

Medeiros e Oliveira (2014) reúnem em três grupos os determinantes de desigualdades regionais no Brasil. Afirmam que escolas (características dos professores, da administração, infraestrutura das instalações, currículos e técnicas de ensino), ambiente social (fatores não escolares da sociedade tais como transporte, segurança e valores culturais relacionados à educação e ao trabalho) e características individuais e familiares (educação dos pais, renda, composição da família e atributos individuais

---

<sup>38</sup> O estudo de Medeiros e Oliveira (2013) foi baseado na análise da população de jovens de 14 a 17 anos em todo Brasil a partir dos dados da PNAD de 2011.

como raça, sexo e deficiência) são os principais determinantes pelas desigualdades existentes.

Medeiros e Oliveira (2014) afirmam que:

Não há dúvida de que o peso da origem social no desempenho educacional das crianças e jovens brasileiras é muito grande. Isso significa que, para explicar as desigualdades regionais em educação, muito mais importante que as diferenças na qualidade das escolas das várias regiões são as diferenças nas populações adultas de cada região. Cabe perguntar, no entanto, se essa é uma situação reversível, ou seja, se mudanças na qualidade geral das escolas das regiões em piores condições podem contribuir para uma convergência regional acelerada (MEDEIROS, OLIVEIRA, 2014, P. 567).

A despeito das suas conclusões, Medeiros e Oliveira (2014), assim como Albernaz, Ferreira e Franco (2002) apontaram que a elevação da qualidade geral das escolas, ou seja, um aumento de nível educacional que beneficia igualmente todos os estudantes pode resultar em maior desigualdade intraescolar. Assim, a melhoria na qualidade das escolas beneficiaria os estudantes com nível socioeconômico mais elevado em relação aos demais. Silva e Hasenbalg (2000) apontaram que as mudanças nas características dos pais das crianças e jovens tiveram maior importância para o aumento da escolaridade e redução da desigualdade educacional da população brasileira do que as melhorias no sistema educacional no período entre as décadas de 1970 e 1990.

Considerando estas análises, as políticas voltadas para a equalização das desigualdades educacionais regionais estariam limitadas aos condicionantes socioeconômicos familiares. Porém, o fato de as escolas terem, hoje, um papel secundário no peso sobre a estratificação educacional, não significa que esse papel não possa ser preponderante.

Medeiros e Oliveira (2014, p. 570) sugerem que: “[...] medidas que façam com que as escolas suplementem as desvantagens de famílias de menor nível educacional, como as escolas em tempo integral, bem como medidas que aumentem a qualidade das escolas, como as relacionadas à qualificação, ao engajamento, à organização e à gestão do trabalho docente e da infraestrutura escolar, poderiam promover uma convergência regional”. Nesta lógica,

Parte das desigualdades regionais pode ser explicada pela composição social das populações de cada região. Como a origem social afeta muito o nível educacional dos jovens, regiões com maiores proporções de pessoas vindas de famílias com características desvantajosas tendem a apresentar menores níveis educacionais. Todavia, nossos resultados sugerem que o que mais diferencia as regiões não é a

desigualdade regional na distribuição das características dos indivíduos e das famílias, mas sim a forma diferenciada de como essas características afetam a educação em cada região. Diferenças nas respostas a características [...], explicam mais da metade da defasagem do Nordeste, dois terços da defasagem do Norte, três quartos nos Estados do Sudeste e quase toda a defasagem do Sul.

Com intuito de enfrentar o problema das desigualdades educacionais regionais no país em 1998 foi implantado o criado o FUNDEF. Substituído em dezembro de 2006 pelo O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) esta iniciativa da União no combate às desigualdades educacionais regionais é apontada por Lage (2009) como uma política pública voltada para melhoria da educação brasileira especificamente direcionada para a redução das desigualdades educacionais interestaduais e regionais por meio do financiamento da educação coordenado pelo Ministério da Educação<sup>39</sup>. De acordo com Fernandes (2010?) o FUNDEF foi o mais importante mecanismo de distribuição dos recursos vinculados à educação:

A criação do FUNDEF em 1998 estabeleceu como objetivo o financiamento do ensino fundamental público visando promover a justiça social, uma política nacional de equidade, uma efetiva descentralização e a melhoria da qualidade da educação. No Brasil, a manutenção do ensino fundamental é responsabilidade de estados e municípios, de modo independente. Assim, antes da instituição do FUNDEF, havia dois tipos de desigualdades: uma entre as redes de ensino dentro de uma mesma unidade federada (intraestaduais) e a outra entre as redes municipais dos diferentes estados (interestaduais) (LAGE, 2009, p. 152).

A implantação do FUNDEF a partir de 1998 contribuiu para a ampliação do atendimento escolar apenas no âmbito do ensino fundamental, deixando, à margem do processo de inclusão as crianças em idade escolarizável na educação infantil e os jovens em nível de ensino médio (FERNANDES, 2010?). Neste sentido, o FUNDEB veio preencher esta lacuna como política pública voltada para democratização do acesso à Educação Básica em todos os seus níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos), conforme aponta Guimarães (2010) em um quadro síntese comparativo entre o FUNDEF e o FUNDEB (quadro 1):

---

<sup>39</sup> A Constituição Federal atribui à União uma responsabilidade direta na garantia do ensino superior, ficando a cargo dos estados, Distrito Federal e municípios o oferecimento da Educação Básica. Contudo, sob a ação normativa, supletiva e redistributiva da União, que assegura assistência técnica e financeira a esses entes federados, concorrendo, dessa forma, para a redução das acentuadas desigualdades existentes e para a universalização do ensino (FERNANDES, 2010?).

Quadro 1: Síntese comparativa entre FUNDEF e FUNDEB (adaptado)

FUNDEF	FUNDEB (Proposta Original)
Não há recursos novos	Aumento da vinculação federal de 18% para 20%
10 anos de vigência (até dez. 2006)	Vigência de 14 anos após a promulgação da emenda constitucional
União só complementa custos do Ensino Fundamental	União é co responsável pela Educação Básica
Decreto Federal define valores custo-estudante	Planos estaduais e municipais definem valores
Abrange ensino Fundamental Regular	Abrange Educação básica (Ed. Infantil, Ens. Fundamental, Ens. Médio, Ed. Especial e Ed. Jovens e Adultos)
Há média salarial, não estabelecida previamente	Estabelece piso salarial
60% para o magistério	80% para profissionais da educação
60% de alguns recursos vinculados	100% do total dos recursos vinculados

Fonte: Arelaro e Gil (2003) apud Guimarães (2010)

Apesar de ter valores defasados<sup>40</sup> em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.493/96<sup>41</sup> durante o período de vigência, de acordo com Vazquez (2007) *apud* Lage (2009) a definição de um valor mínimo por estudante (*per capita*) em cada unidade da federação, no qual o volume de recursos disponíveis passou a ser proporcional às matrículas oferecidas pelas redes estaduais e municipais e a complementação dos recursos dos fundos estaduais quando estes não alcançassem o valor mínimo estabelecido nacionalmente pela União impulsionaram a implantação de uma política nacional com vistas à redução das desigualdades educacionais regionais<sup>42</sup>.

Porém, o baixo valor estabelecido, sem reajustes proporcionais ao crescimento da receita do fundo, e a pequena participação da União no financiamento do FUNDEF não contribuíram para a correção das desigualdades interestaduais (LAGE, 2009). Assim, os estados com menor capacidade fiscal, teoricamente os maiores beneficiários da política redistributiva da União, não alcançaram o valor médio nacional, resultando na manutenção das desigualdades interestaduais. Nesta lógica,

Observou-se uma redistribuição de recursos entre municípios [...] resultando na ampliação da oferta do ensino fundamental e na redução das desigualdades intraestaduais. No âmbito nacional, as desigualdades se mantiveram, pois não houve uma redistribuição dos

<sup>40</sup> A defasagem está relacionada à política econômica vigente, estando sujeita a crise e à política de ajuste fiscal (VAZQUEZ, 2007 *apud* LAGE, 2009).

<sup>41</sup> Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>42</sup> “[...] Quando se compara a evolução da matrícula da rede pública do ensino fundamental, de 1997 para 1998, verifica-se um crescimento de cerca de 6%, o que representa a incorporação, em termos absolutos, de 1,8 milhão de estudantes. O aumento da matrícula foi mais expressivo nas redes públicas das regiões Nordeste (12,1%) e Norte (7,7%), exatamente onde se concentravam os maiores contingentes de crianças fora da escola. Outro efeito do Fundef foi um forte movimento de municipalização da matrícula do ensino fundamental. Em 1998, as redes municipais registraram um crescimento de 21,5%, ao passo que nas redes estaduais a matrícula decresceu 4,6%” (CASTRO, 2000).

recursos do fundo entre os estados de uma forma satisfatória (LAGE, 2009, p. 153).

### **3.3- O desafio da universalização e da qualidade do ensino público no Brasil**

Soares e Alves (2013) afirmaram que até a década de 1990 o direito à educação no Brasil significava unicamente acesso à escola, com pouca ou nenhuma referência ao aprendizado e à qualidade do ensino ofertado pelas escolas. Após praticamente universalizar o acesso à escolarização obrigatória ao final do século XX <sup>43</sup> o debate sobre a qualidade do ensino ofertado pelas instituições escolares tem crescido tanto na literatura especializada como na pauta de discussões que permeiam as necessidades da sociedade brasileira. Neste cenário, a busca pela qualidade é talvez o maior desafio que se apresenta ao sistema educacional do país.

Porém, apesar de todo esforço na busca pela definição do que é qualidade na educação, o consenso parece cada vez mais distante (DOURADO *et al.*, 2007) sobretudo por envolver demandas e critérios definidos por organismos internacionais, governos, partidos políticos, sindicatos, associações comunitárias, escolas, professores e pesquisadores, os quais se referem à qualidade na educação com significados diferentes dependendo dos pressupostos, objetivos e interesses que orientam as diferentes concepções.

Na literatura educacional a qualidade na educação apresenta-se como um conceito dinâmico, multifacetado, polissêmico, envolvendo múltiplas significações, inseridos em contextos específicos: do ponto de vista social, a educação é considerada de qualidade quando contribui para a equidade entre os indivíduos; do ponto de vista econômico, a qualidade educacional refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação, por exemplo. Trata-se de um conceito político que, apesar de apresentar elementos comuns, se altera, dependendo do contexto histórico e social de uma sociedade (GADOTTI, 2013). Segundo esta análise, é impossível dissociar a qualidade de um conjunto de outras variáveis, de dimensões intra e extraescolares, que interferem diretamente em seu plano em nível educacional (DOURADO *et al.*; 2007; OLIVEIRA, 2007).

---

<sup>43</sup> Oliveira (2007) com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2011 verificou que o Brasil atingiu a meta de 92% da população em faixa etária de escolarização obrigatória, de 4 a 17 anos (IBGE, 2013).

Para análise da qualidade da educação ofertada pelas instituições escolares no país antes é necessária a discussão acerca inserção dos estudantes nas escolas, discutindo a ampliação da faixa de obrigatoriedade de matrícula dos estudantes no Brasil. Com a Lei nº. 4.024 de 1961 o ensino era obrigatório apenas para as quatro primeiras séries do primário. O ingresso no ciclo ginasial exigia aprovação no exame de admissão, o qual constituía uma barreira importante para a continuidade e prosseguimento nos estudos da maior parte dos estudantes.

Na década de 1970, com a Lei nº. 5.692 de 1971, a obrigatoriedade do ensino no Brasil passou para a faixa etária de sete aos quatorze anos, abrangendo o ensino de 1º. Grau. Com a nova legislação, o exame de admissão foi eliminado, porém, um dos principais desafios da educação no período era o de integrar e ofertar iniciação para o trabalho articulado à educação de caráter geral a todos os estudantes.

Com a abertura política e fim da ditadura militar na década de 1980 o Brasil passou por um período de instabilidade econômica com alta da inflação e estagnação econômica. Na educação, a proposta de integrar a educação geral à formação para o trabalho desde o primeiro grau não atingira os objetivos esperados e a exigência de profissionalização do segundo grau provocou a desqualificação da formação de nível médio (WERLE, 2011). No plano político educacional, a mobilização pela redemocratização do país e o estímulo à participação social deram espaço para intenções e projetos educacionais mais democráticos, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 4º aponta que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. Nesta lógica, nos últimos cinquenta anos ocorreu considerável ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito: dos anos 1960 de 7 a 10 anos e, em 2009, passa a abranger dos quatro aos dezessete anos.

A partir de uma pesquisa sobre a definição de condições, dimensões e fatores fundamentais do entendimento do que seja educação de qualidade, considerando a ótica dos países membros da Cúpula das Américas bem como de organismos multilaterais, a exemplo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial, Dourado *et al.* (2007) indicaram que estudos,

avaliações e pesquisas mostram que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, que, paradoxalmente, não pode ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como não pode ser apreendido sem tais insumos.

Sob esta análise, fatores e dimensões extra e intraescolares devem ser analisados, em um conjunto complexo de interações e de contextos específicos. É importante ressaltar que cada realidade apresenta suas particularidades e que, não existe “receita” que dê conta de abarcar a multiplicidade de fatores necessários para uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, não se pode pensar em qualidade educacional sem fazer referência a algumas variáveis, como mencionadas, que remetem ao espaço extra e intraescolar sem as quais o processo educativo, sobretudo da aprendizagem, fica comprometido.

Dourado *et al.* (2007) destacam que as dimensões extraescolares não podem ser desconsideradas no tocante à qualidade da oferta educacional:

Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos (DOURADO *et al.*, p. 12-3).

Uma escola de qualidade não pode ser pensada sem que se considere a dimensão socioeconômica e cultural dos agentes antes envolvidos. Nesta lógica, o ato educativo se conforma de acordo com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos, da heterogeneidade e pluralidade sociocultural dos mesmos, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: desvalorização social dos professores, gestão não democrática, falta de investimento em escolas, baixa estima dos estudantes e professores, etc.

Como mencionado por estudiosos da sociologia da educação e da economia, o capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes exercem importante influência na aprendizagem e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. Assim como os estudos de Barros *et al.* (2001b), Dourado *et al.* (2007) entendem que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a *internet*, a escolarização dos

pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do estudante, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos estudantes.

Como destacado por Bourdieu (2011; 2012) em seus diversos estudos no campo da sociologia da educação, os condicionantes socioeconômicos e culturais são naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do estudante decorre das suas virtudes naturais. Dourado *et al.* (2007) acrescentam que esta visão é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, dentre outros. Assim,

De modo geral, a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarram em uma realidade marcada pela desigualdade sócio-econômica-cultural das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos atuais sujeitos-usuários da escola pública, o que exige o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma qualidade social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. (DOURADO *et al.*, 2007, p. 13)

Portanto, a qualidade da educação, sob o ponto de vista de sua dimensão extraescolar, implica, necessariamente, na implementação de políticas públicas compensatórias, intra e extraescolares, voltadas para o enfrentamento de questões como: trabalho infantil, racismo, fome, violência, drogas, sexualidade, exclusão social, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, dentre outros, considerando-se as especificidades de cada região e de cada sistema educacional. Por outro lado, implica também na efetivação da educação como direito social, que considere a heterogeneidade sociocultural do sujeito e de seu contexto.

Além da dimensão extraescolar, Dourado *et al.* (2007) destacam a importância da dimensão intraescolar na efetivação da qualidade da educação oferecida pela escola, a qual inclui: em nível de sistema de ensino - as condições de oferta do ensino; em nível de escola - gestão e organização do trabalho escolar; em nível de professor - formação, profissionalização e ação pedagógica; em nível do estudante - acesso, permanência e desempenho escolar.

No que se refere às condições de oferta do ensino, Dourado *et al.* (2007) destacam:

a) Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc; c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on line*, dentre outros, incluindo, acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de estudantes existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para estudantes, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; i) programas que contribuam para uma cultura de paz na escola. (DOURADO *et al.*, 2007, p. 19).

Além das condições de oferta do ensino, uma escola de qualidade se configura, no que se refere à gestão e organização do trabalho escolar, de acordo com:

Estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, dentre outros. (DOURADO *et al.*, 2007, p. 20)

No que tange a formação, profissionalização e ação pedagógica do professor, os autores sintetizam:

Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; Políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; Definição da relação estudantes/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.; Ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; Atenção/atendimento aos estudantes no ambiente escolar. (DOURADO *et al.*, 2007, p. 33)

Finalmente, em nível do estudante, seu acesso, permanência e desempenho escolar:

Acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; Consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; Percepção positiva dos estudantes quanto ao processo ensino-aprendizagem, as condições educativas e a projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional. (DOURADO *et al.*, 2007, p. 33)

Considerando a diversidade das escolas, de seus agentes e contextos, os autores admitem que não existe um modelo a ser aplicado a todas elas levando em consideração que escolas de boa qualidade existem em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas. Consideram também que nenhum destes aspectos, extra e intraescolares, devam ser tratados separadamente, posto que se articulam às expectativas e às concepções acerca do que a escola deve ser. Tais concepções articulam-se, em última instância, ao ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para esta e para as outras gerações.

Os autores concluem que:

[...] uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e culturais dos estudantes, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os estudantes e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO *et al.*, 2007, p. 8).

Gadotti (1994) afirma que gestão democrática é um importante requisito para que os sistemas escolares alcancem a qualidade educacional. Reconhece que, individualmente, a gestão democrática não solucionará os problemas das escolas

públicas, mas ela é um condicionante imprescindível da qualidade dos ambientes educacionais. De acordo com o autor:

Participar da gestão significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional. A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, estudantes, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1994, p. 2)

Para isto é preciso considerar que a gestão democrática é um processo inacabado e que apresenta uma série de limites, que se encontram desde a falta de experiência com práticas descentralizadas, pautadas no diálogo e na democracia, até a estrutura vertical do sistema educacional e o autoritarismo com que a educação vem sendo conduzida no país.

Dourado *et al.* (2007) concordam com Gadotti (1994) afirmando que a organização do trabalho escolar está determinada pelas condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os estudantes e entre os profissionais, tendo em vista o planejamento e os processos de tomada de decisão. Neste sentido, a gestão democrática participativa na escola é um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade.

Duas razões justificam a gestão democrática como garantia da qualidade da escola: a) ela deve formar para a cidadania e a gestão democrática é um passo importante na consolidação da democracia; b) a participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento entre seus agentes e do funcionamento da escola: propiciará contato permanente entre professores, estudantes, pais e comunidade, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos estudantes dos conteúdos ensinados pelos professores. Isto pode proporcionar o avanço na qualidade do que é específico da escola: o ensino. Assim,

O estudante aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A

participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI, 1994, p. 2)

Nesta lógica, alguns princípios para uma gestão escolar democrática que conduzem a um processo educativo de qualidade podem ser elencados: “a) desenvolvimento de uma consciência crítica; b) envolvimento das pessoas; c) participação e cooperação; d) autonomia” (GADOTTI, 1994, p. 3).

Partindo de uma análise de dados referentes à matrícula no ensino fundamental e no ensino médio no Brasil, Oliveira (2007) argumenta que a universalização do ensino fundamental, processo ainda não inteiramente concluído no Brasil<sup>44</sup>, representa uma mudança na dinâmica das contradições educacionais no país. Nesta lógica, se, de um lado a universalização do ensino trata-se de um amplo processo democratizador por meio do qual parcelas da população historicamente excluídas progredem no interior do sistema de ensino, por outro, aponta a para a emergência de novas contradições, processos de diferenciação social e de exclusão social, evidenciando um novo *locus* e uma nova natureza da exclusão educacional, sobretudo concentrando-se na demanda pela expansão das etapas posteriores ao ensino fundamental e também na qualidade da educação básica, notadamente do ensino fundamental.

Para análise da universalização e a qualidade do ensino no Brasil antes é necessário ressaltar que qualidade e quantidade são conceitos indissociáveis já que qualidade para poucos não é qualidade e sim privilégio (GADOTTI, 2013). Desta forma, a qualidade da educação precisa ser pensada de forma sistêmica, em conjunto com a quantidade, ou seja, com o processo de universalização do ensino em todos os seus níveis<sup>45</sup>. Enfatiza também que no Brasil uma educação de qualidade sempre foi privilégio para poucos e que, nesta lógica, pensar a qualidade inclui, necessariamente, pensar a universalização do ensino, ou seja, que este seja capaz de receber todos os indivíduos, criando mecanismos de acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional.

O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação do Ministério da Educação (2009) traz informações sobre a qualidade da educação fazendo referência aos temas da gestão democrática e da avaliação dos sistemas de ensino. Além

---

<sup>44</sup> Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2001 o autor verificou que o Brasil atingiu a meta de 92% da população em faixa etária de escolarização obrigatória, de 4 a 17 anos. Porém, o país ainda tem mais de três milhões de crianças nesta faixa etária fora da escola.

<sup>45</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação escolar é dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior.

disso, o documento aponta um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a “organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...]” (MEC, 2009, p. 30). Desta forma, a concepção de qualidade educacional compreende um conjunto de variáveis que abarcam as dimensões intra e extraescolares, em um conjunto igualmente complexo de relações entre eles. (OLIVEIRA, 2007; DOURADO *et al.*, 2007)

No documento oficial do MEC (2009, p. 30) nota-se que a qualidade é compreendida como um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais. Nesta lógica, com o processo de universalização, sobretudo do ensino fundamental, iniciado a partir da década de 1990, verifica-se que, principalmente por receber os mais pobres, a escola precisa se adequar a este novo público: ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitem essa nova qualidade que inclui: transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Assim,

Não basta matricular os mais pobres na escola, incluindo-os quantitativamente [...] É preciso matricular o projeto de vida desses novos estudantes numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar a qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral. (GADOTTI, 2003, p. 4)

Franco e Bonamino (2005) em uma pesquisa sobre a característica de escolas eficazes no Brasil organizaram os fatores escolares associados à sua eficácia em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica.

No que se refere aos recursos escolares Franco *et al* (2007) afirmaram que no Brasil, diferente de muitos países, equipamentos e conservação dos equipamentos e prédios escolares são fatores de eficácia escolar. Isto porque ainda existe grande variabilidade nos recursos escolares entre escolas o que explica os resultados diferenciados. Enfatizam ainda que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola. O reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é também característica associada à eficácia escolar. Além disso, a responsabilidade coletiva dos

docentes, medida pelo empenho coletivo dos mesmos, quanto ao aprendizado dos estudantes é fator relevante para eficácia escolar.

Características escolares relacionadas à ênfase acadêmica da escola, ou seja, a primazia do ensino e da aprendizagem assim como o efeito positivo tanto do interesse e dedicação do professor quanto do nível de exigência docente sobre o desempenho médio da escola são também fatores de eficácia escolar. De acordo com Franco *et al* (2007) diferentemente dos fatores escolares supracitados os dados encontrados em relação à formação e salário docente são esparsos, a magnitude dos efeitos é relativamente pequena e a significância estatística dos dados não é tão concisa quanto os demais dados das categorias de eficácia escolar. Em síntese:

[...] a revisão da literatura brasileira sobre a eficácia escolar tem achados convergentes sobre o efeito positivo dos recursos escolares – ainda que os pesquisadores entendam que recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados – da organização e gestão da escola – baseada na liderança do diretor e em comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus estudantes – e do clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e aprendizagem. A literatura examinada produziu também evidências, ainda que esparsas, em favor do efeito positivo do nível educacional de professores, do salário de professores e de estilo pedagógico sintonizado com o movimento de renovação do ensino de matemática. (FRANCO *et al.*, 2007, p.6)

Os estudos de Soares e Andrade (2006; 2008b), Soares e Candian (2007), Soares e Alves (2007a, 2007b; 2013)<sup>46</sup> chamaram de “efeito escola” a capacidade que a instituição escolar possui de elevar o desempenho cognitivo dos estudantes e de reduzir as desigualdades de desempenho entre eles. Ou seja, o conceito de “efeito escola” é utilizado para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem o desempenho cognitivo de seus estudantes. Trata-se de um conceito que se aproxima do que foi denominado de fatores intraescolares por Dourado *et al.* (2007) e de fatores de equidade e eficácia escolar por Franco e Bonamino (2005) e Franco *et al.* (2007).

Soares e Andrade (2006) ressaltaram que a realidade educacional no Brasil não deve ser estudada sem que se considere o nível socioeconômico dos estudantes e como os diferentes estabelecimentos escolares tratam as diferenças existentes entre grupos de

---

<sup>46</sup> Os estudos realizados por Soares e Andrade (2006; 2008), Soares e Candian (2007), Soares e Alves (2007; 2013) foram realizados a partir de dados empíricos das bases de dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) por meio de modelos hierárquicos de regressão.

estudantes. De acordo com os autores, o estudo empírico pioneiro e mais influente sobre o assunto foi realizado nos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960 e ficou conhecido como “*Relatório Coleman*”, o qual mostra que os fatores extraescolares são extremamente importantes para explicação dos resultados escolares (COLEMAN, *et al.*, 1966 *apud* SOARES e ANDRADE, 2006; 2008b). Travitzki (2013) mostra que levando em conta mais de duas décadas de estudos sobre o efeito escola, estima-se que entre 65% e 95% da variação nas notas das escolas pode ser explicada por fatores contextuais (MARTINEZ ARIAS *et al.*, 2009 *apud* TRAVITZKI, 2013, p. 86) ou seja, que não podem ser mudadas pela escola.

Os estudos sobre o efeito escola realizados por Soares e Andrade (2006; 2008b), Soares e Candian (2007), Soares e Alves (2007<sup>a</sup>; 2007b; 2013) se pautaram no controle da influência do nível socioeconômico dos estudantes sobre seu desempenho com intuito de mensurar o impacto das escolas no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes. Assim: “[...] uma escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus estudantes, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente por meio de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais de estudantes estão satisfeitos e os estudantes mostram, por meio de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava” (SOARES e ANDRADE, 2013, p. 148).

Nesta lógica, Soares e Andrade (2013) sugerem que uma escola seja monitorada por indicadores que descrevam as seguintes categorias:

1. Estudantes: número e características sociodemográficas - nível socioeconômico, capital cultural, dedicação e motivação;
2. Recursos: infraestrutura para o trabalho pedagógico, salários;
3. Professores: capacitação para o ensino, experiência, envolvimento;
4. Projeto pedagógico: o que ensinar, como ensinar e como avaliar o que foi ensinado;
5. Organização do ensino: turnos de funcionamento, modalidades e etapas oferecidas;
6. Cultura da escola: ênfase no aprendizado, disciplina, relação com a comunidade, colegialidade das decisões;
7. Gestão: liderança, monitoramento dos processos - alocação de professores, regularidade do uso do tempo escolar, prestação de contas;
8. Resultados: aprendizado dos estudantes, satisfação dos pais, professores e estudantes;
9. Custos (SOARES e ANDRADE, 2013, p. 149).

Em um contexto de democratização do acesso à escola para a população pobre a partir da década de 1990, Oliveira (2007) destaca que presumia-se que o que era ou

parecia ser bom na escola pública para os que até então vinham desfrutando da mesma com exclusividade também o seria para os demais agentes sociais. Porém, a única coisa que esta escola pública das décadas de 1950-60 detinha de indiscutivelmente "bom" era a sua exclusividade, e esta foi a primeira coisa perdida com a abertura da escola às camadas populares:

Perdida essa característica (da exclusividade), era apenas uma questão de tempo para que os setores recém-incorporados a cada nível de ensino, e inclusive os mesmos que já o frequentavam antes, se perguntassem sobre se necessariamente tinha este que continuar sendo o que era ou se, pelo contrário, deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado (OLIVEIRA, 2007, p. 681).

Com o desmonte da escola pública até então elitista a mesma passa a ser destinada à população mais pobre e o ensino privado, considerado de maior qualidade, passa a ser cada vez mais vez mais direcionado para as classes mais altas, que, até então, também fazia uso do ensino público de boa qualidade (TEIXEIRA, 1999). O dualismo no ambiente educacional - entre o ensino elitista (“acadêmico”) e o ensino popular (do tipo profissional ou prático, em regime de adestramento) (TEIXEIRA, 1999)- é preservado, mas agora cada vez menos pela exclusão da população pobre do ensino e cada vez mais pela oferta de ensino de baixa qualidade, pela oposição ensino público *versus* privado.

Oliveira (2007), ao traçar um panorama analítico acerca do processo de universalização do ensino fundamental no Brasil e das transformações sofridas ao longo deste processo, afirma que, ainda que com um atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população se expandiram significativamente, fazendo com que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso no Brasil. Porém, esta expansão, de evidente característica democratizadora, confrontou-se com uma perspectiva política de redução do investimento público na educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal características do ajuste neoliberal pelo qual passou o país a partir de fins da década de 1980.

Sobre o contexto histórico e social do país, Dourado *et al.* (2007) indicam que a década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nas formas de organização e gestão do Estado e, conseqüentemente, no âmbito das políticas educacionais. Neste

cenário, a maior parte dos países realizaram reformas do Estado em função dos novos cenários econômicos, políticos e culturais que se estabeleciam com os processos de reestruturação produtiva, acirramento da competição e mundialização do capital.

Nas palavras de Oliveira (2007):

[...] a tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Assim como Teixeira (1999) e Oliveira (2007) Nossela (1997) considera que a transformação do acesso ao ensino fundamental em universal, público e gratuito no Brasil na década de 1990 proporcionou apenas o aumento da oferta do número de vagas nas escolas. Como a taxa de analfabetismo e a proporção de crianças frequentando a escola são indicadores sociais monitorados por organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo inclusive motivos de sanções econômicas internacionais, as políticas públicas neste período deram ênfase quase exclusiva ao aumento da oferta de vagas nas escolas. Logicamente, não se pode menosprezar o processo de abertura da escola aos que até então estiveram excluídos dela. Desta forma, entende-se que quantidade e qualidade devem caminhar juntas para garantirem a oportunização de melhores condições de vida aos mais pobres.

Oliveira (2007) destaca que o processo de expansão do ensino fundamental gerou como efeitos perversos: 1) uma demanda acelerada pela expansão dos níveis posteriores de escolarização, sobretudo do ensino médio e do ensino superior; 2) ao mesmo tempo, crescem as preocupações quanto à qualidade do ensino fundamental ofertado, sobretudo pelas escolas públicas, considerando o processo de expansão acelerado do número de vagas e a falta de atenção quanto à qualidade do ensino ofertado. Por esta lógica, verifica-se que, ao longo dos últimos vinte anos, acentuou-se o processo de incorporação ao sistema de ensino da grande maioria da população, praticamente superando a causa histórica e mais significativa de exclusão - a falta de escolas:

Gradual e tardiamente, uma importante barreira para o progresso no interior do sistema escolar foi sendo suprimida. Isso fez com que, por consequência, as parcelas da população que não concluíam o ensino fundamental passassem a fazê-lo. Concomitantemente, o prestígio social do diploma dessa etapa vai diminuindo, principalmente pela sua generalização. Resta aos concluintes a alternativa de buscar a continuidade de sua escolarização. Pressionam, então, pela continuidade no sistema, forçando a ampliação do ensino médio (OLIVEIRA, 2007, p. 682).

Em sua pesquisa Oliveira (2007), identifica que, ao final dos anos de 1970, a reprovação, seguida da evasão, são os principais problema da educação brasileira. Com a progressão da universalização do ensino fundamental, o abandono das classes escolares ocupadas, sobretudo, pela população mais empobrecida, passa a ser o novo *locus* de exclusão escolar. Assim, o acesso ao sistema deixa de ser o problema central e a permanência passa a ocupar o foco da agenda de preocupações por meio de medidas de combate à evasão e à repetência escolar. Em alguns sistemas de ensino, inclusive, estes problemas foram enfrentados com políticas sistêmicas, chegando a proibir a reprovação em determinadas etapas da escolarização por meio das políticas de ciclos. Como efeito perverso, estas medidas de aprovação automática contribuíram para o crescimento quantitativo do número de estudantes certificados pelo sistema escolar sem a devida qualidade em seu processo formativo (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Oliveira (2007) certamente isto não significa que o ensino fundamental tenha deixado de ser uma etapa produtora de desigualdade educativa: a desigualdade e a exclusão permanecem no sistema de ensino. Além disso, os excluídos do sistema de ensino ontem continuam a serem os discriminados de hoje,

Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. (OLIVEIRA, 2007, P. 682)

Verifica-se que, paradoxalmente, educação gera demanda por mais educação: além da geração de demanda pela universalização de outros níveis de ensino, tais como

o ensino médio e o ensino superior, outra importante demanda é pela maior qualidade nos processos formativos:

A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade "que oprime o cérebro dos vivos" e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos. (OLIVEIRA, 2007, p. 686-7)

Sob esta ótica, Dourado *et al.* (2007) contribuem com suas reflexões indicando que o avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente no caso do ensino obrigatório<sup>47</sup>, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos estudantes na escola e as possibilidades de uma aprendizagem com qualidade. Nesta lógica, várias são as formas de enfrentar tal debate: “[...] desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas” (DOURADO, *et al.*, 2007, p. 6). Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se as diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas: “isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (DOURADO, *et al.*, 2007, p. 6). Assim, apenas a certificação de contingentes cada vez maiores de estudantes não garante a qualidade necessária do processo formativo escolar. Verifica-se um apelo da sociedade cada vez maior pela qualidade da educação, sobretudo a que atende à população historicamente excluída do sistema educacional, seja do acesso e da permanência, seja da qualidade necessária da educação escolar ofertada.

O tema da qualidade educacional, que não é considerado novo na literatura (GADOTTI, 2013<sup>48</sup>), assume cada vez mais o centro dos debates voltados para a

---

<sup>47</sup> O ensino obrigatório no Brasil, a partir de alterações na LDB 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 passou a ser de 4 a 17 anos, incluindo toda a Educação Básica, exceto a creche (0-3anos).

<sup>48</sup> De acordo com Gadotti (2013) Rui Barbosa, em seu relatório sobre a educação brasileira de 1882 já afirmava que “com essa celeridade de milésimos por ano, em menos de 799 anos não teríamos chegado à situação de alguns países de hoje, onde toda a população de idade escolar recebe a instrução primária”. O

elaboração de políticas públicas no Brasil. Inclusive, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, em 2007 passou a atuar também na formação de professores da educação básica por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES)<sup>49</sup>, com intuito de contribuir com pesquisas que fomentem a formulação de políticas públicas capazes de oferecerem respostas às principais questões que permeiam a educação básica no país.

A necessidade do estabelecimento de critérios objetivos para definição de qualidade escolar levou a criação de alguns indicadores, baseado no desempenho de estudantes em exames aplicados em larga escala no Brasil. As avaliações padronizadas em larga escala vem ganhando destaque no país, sendo utilizadas como referencia não só para a cultura escolar mas também para as políticas de incentivos e punições, ocupando assim papel central nos atuais sistemas de educação (TRAVITZKI, 2013, p. 16). O ENEM é o maior e mais conhecido exame em larga escala no Brasil, avaliando mais de seis milhões de estudantes no Brasil no ano de 2011 (INEP, 2013), influenciando tanto o trabalho docente como o currículo e o mercado educacional, com destaque para a procura por determinadas escolas privadas de educação básica.

No capítulo que segue será apresentada a metodologia da pesquisa bem como os dados relacionados ao desempenho dos estudantes no ENEM nas diferentes redes de ensino nas unidades da federação brasileira à luz dos condicionantes socioeconômicos familiares verificando de que forma interferem nas chances de progressão educacional dos estudantes.

---

cálculo de Rui Barbosa se baseia no crescimento de matrículas comparado de 1857 a 1878 que era, em média anual, de 0,57%.

<sup>49</sup> A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação: a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério, dentre eles o Observatório da Educação (OBEDUC - CAPES), o qual financiou esta pesquisa.

#### 4. DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES NO BRASIL NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2011): UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS FAMILIARES

Neste capítulo serão apresentados as escolhas metodológicas do estudo, as potencialidades e limitações existentes nas bases de dados utilizadas na pesquisa, quais sejam os microdados de desempenho e o questionário socioeconômico respondido pelos estudantes que fizeram o ENEM. Discutimos também os condicionantes socioeconômicos familiares que influenciam o desempenho dos estudantes das diferentes microrregiões e unidades da federação brasileiras no exame do ENEM do ano de 2011. Nesta lógica, serão analisadas as variáveis contidas no questionário socioeconômico com intuito de indicar a influência das mesmas nas chances de progressão educacional dos estudantes no sistema de ensino.

##### **4.1 - Informações sobre a base de dados e metodologia**

Nessa seção serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, incluindo as técnicas de coleta dos dados bem como os procedimentos analíticos necessários para interpretá-los, com intuito de oferecer respostas aos objetivos do estudo. Por tratar-se de uma pesquisa majoritariamente quantitativa, considerou-se necessário apresentar a base de dados, suas limitações e potencialidades com intuito de elucidar as escolhas feitas durante a pesquisa, justificando-as e inserindo-as no contexto pesquisado.

O estudo foi realizado utilizando como estratégias metodológicas o levantamento e análise bibliográfica de artigos e livros nas áreas da sociologia, economia e educação bem como a utilização da base de dados estatísticos, os microdados (dados de desempenho individual), da edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2011 bem como os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos participantes da prova, dados obtidos junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O exame possui um caráter nacional e é aplicado anualmente pelo INEP/MEC. Uma das variáveis mais importantes na pesquisa, que permitiu a comparação da diferença de desempenho de estudantes de instituições de ensino públicas e privadas, é a dependência administrativa da escola do candidato, ou seja, se ele é oriundo de instituição federal, estadual, municipal e privada (ID\_DEPENDENCIA\_ADM). Foram então excluídos da base de dados aqueles que não têm informação sobre a variável, os “missing cases”. Foram excluídos também os estudantes que faltaram ou foram eliminados de qualquer uma das quatro provas objetivas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, e Matemática. Com essas exclusões, o número total de observações da base de dados cai para 1.240.832 do total 5.380.856 de observações na base de dados do ENEM disponibilizada pelo MEC (tabela 1).

Tabela 1: Adaptações na base de dados do ENEM para adequá-la aos interesses do estudo.

UF	Sem Exclusões	Excluindo		
		Não informaram dependência administrativa da escola	Faltaram ou foram eliminados de uma das provas objetivas	Menores de 17 e maiores de 19 anos
RO	60.692	15.600	12.664	9.410
AC	38.489	8.880	7.513	5.298
AM	131.534	32.906	26.639	19.104
RR	16.413	4.078	3.319	2.711
PA	240.132	59.749	48.164	31.950
AP	22.977	6.584	5.585	4.472
TO	43.171	13.054	10.900	8.671
MA	211.307	46.422	39.075	29.981
PI	116.266	29.765	25.861	17.668
CE	300.294	94.839	74.767	57.978
RN	116.761	23.389	20.605	15.163
PB	123.889	27.228	23.856	17.958
PE	269.063	65.976	56.282	42.731
AL	74.218	17.422	15.364	11.518
SE	57.093	13.047	11.099	8.684
BA	424.820	85.007	68.252	50.648
MG	608.660	161.958	136.326	117.005
ES	127.812	38.210	33.090	26.429
RJ	336.140	108.423	91.565	75.521
SP	908.124	320.743	257.245	242.154
PR	255.671	87.330	71.946	61.654
SC	83.480	36.554	31.406	27.859
RS	330.463	77.263	66.383	54.218
MS	122.626	23.548	20.201	14.495
MT	132.923	28.630	23.200	16.908
GO	152.701	50.061	41.044	33.194
DF	75.137	22.565	18.481	15.647
Brasil	5.380.856	1.499.231	1.240.832	<b>1.019.029</b>

Fonte: Microdados ENEM, 2011. Elaboração própria.

Vale ressaltar que grande parte dos candidatos do ENEM é composta por pessoas que concluíram a educação básica há bastante tempo e que não possuem informação sobre a escola que estudou e, inclusive, algumas destas pessoas já trabalham e não moram nos municípios que cursaram o ensino médio. Os candidatos fazem o ENEM com expectativa de ingressarem no ensino superior, mas o seu desempenho não está mais tão condicionado pelas condições recentes de suas escolas, muito menos as condições das escolas dos municípios que se inscreveram, ou seja, dos municípios que atualmente residem e não de onde estudaram. Como um dos objetivos principais da pesquisa é mapear as regiões com menores e maiores desigualdades na qualidade da educação básica, considerando condições mais recentes no sistema de ensino, serão considerados apenas os candidatos de 17 a 19 anos, ou seja, pessoas que estão prestes ou acabaram de completar a educação básica e a maioria, o que reduz para 1.019.029 o número de observações da pesquisa (tabela 1).

O recorte espacial do estudo abrange os estados e as microrregiões brasileiras. A ideia inicial seria utilizar os municípios, mas como alguns municípios brasileiros tiveram menos de três participantes no ENEM 2011, o que poderia provocar erros aleatórios, ou seja, erros de amostragem provenientes do pequeno número de observações, optou-se por analisar as microrregiões. Como os microdados do ENEM não tem as variáveis microrregiões, foi contruída uma sintaxe de comandos para agrupar os diferentes municípios por microrregião.

Como é possível usar apenas média das notas das provas objetivas, ou da prova de redação, ou a média das notas das duas provas, uma questão metodológica importante é a escolha da variável a ser utilizada. Considerando que a subjetividade na correção pode influenciar na definição das notas na prova de redação, a principal variável analisada será a nota da prova objetiva, pois a avaliação objetiva não está sujeita às interferências de quem faz a correção, sendo corrigida por meio de processo automatizado de leitura ótica do cartão-resposta do candidato. Outro fato importante é que a prova objetiva contempla 180 questões, o que possibilita maior abrangência dos conteúdos ensinados na educação básica. Soma-se a isto o fato que a nota da prova objetiva é obtida a partir do cálculo da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual leva em consideração o número de acertos do participante, o grau de dificuldade de cada questão e a coerência pedagógica da prova do candidato, cálculo este que não é empregado para obtenção da nota da prova de redação. Apesar disso, serão também realizadas algumas análises contemplando os resultados da prova de redação.

A nota da prova de redação é obtida a partir da média atribuída por dois corretores independentes às cinco matrizes de competências<sup>50</sup> que se espera que os participantes do exame tenham desenvolvido ao longo de sua formação. Para cada competência, o corretor atribui uma pontuação que varia de 0 a 1000. Depois, somam-se as notas atribuídas nas cinco competências e divide-se por cinco, obtendo-se a média. O resultado é a nota do primeiro corretor. O mesmo procedimento é realizado para obter a nota do segundo corretor. A nota final é a média aritmética das duas notas obtidas. No caso de discrepância igual ou maior a 300 pontos entre as notas atribuídas pelos dois corretores, haverá outra correção por um professor supervisor. Essa terceira nota é a que prevalecerá (INEP/MEC, 2011).

Os resultados da prova objetiva, da prova de redação e de ambas serão relacionados às respostas fornecidas pelos participantes ao questionário socioeconômico, sendo a resposta ao questionário um pré-requisito para a inscrição no ENEM. O questionário contempla variáveis relacionadas aos fatores socioeconômicos familiares tais como cor, sexo, idade, renda familiar, grau de escolaridade dos pais, expectativas quanto à realização do exame, tipo de escola frequentada entre outros, os quais foram analisados à luz do desempenho dos participantes no exame.

O resultando da análise dos dados de desempenho dos estudantes no ENEM para o Brasil tende a refletir a realidade das regiões brasileiras com maior contingente populacional. Como o Brasil é um país muito heterogêneo do ponto de vista regional justificam-se análises com um olhar regionalizado com intuito de apresentar as especificidades encontradas nas mesmas. As principais análises dos dados realizadas na pesquisa são estatística descritiva a partir da análise de frequência, média e desvio-padrão<sup>51</sup> bem como a estimativa dos índices de desigualdades de *Gini*, *T* e *L* de *Theil*.

---

<sup>50</sup> No caso da redação, cinco competências são avaliadas: I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita. II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Fonte: INEP/MEC (2011). Disponível em: <[http://nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_procedimento\\_de\\_calculo\\_das\\_notas\\_ENEM](http://nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_ENEM)>

<sup>51</sup> Em estatística a análise da frequência de um conjunto de dados é realizada com intuito de agrupá-los em classes de interesse de modo a fornecer a quantidade e/ou a percentagem de dados existentes em cada uma das classes de um total de observações. Assim, um conjunto de dados agrupados pode ser visualizado sem que se considerem individualmente cada um dos valores que compõe o total de observações. Além disso, é importante analisar a frequência de distribuição dos dados com intuito de verificar o peso e importância de cada classe em relação às demais e também ao total de observações. Neste estudo, a análise de frequência é amplamente utilizada com objetivo de: apresentar percentuais de participantes do ENEM em cada uma das redes de ensino (particular, estadual, federal, municipal) de

A tabela 2 apresenta a distribuição percentual dos participantes do ENEM por dependência administrativa da escola (estadual, privada, federal, municipal) por unidades da federação. Verifica-se que 73,8% dos estudantes declaram frequentar a rede estadual, 23,2% a rede privada, 1,9% a rede federal e 1,1% a rede municipal.

Apesar de a rede estadual ser aquela que recebe os estudantes que chegam ao sistema de ensino com as maiores dificuldades, com o mais baixo capital cultural, é a rede que apresenta também as maiores deficiências resultando na baixa qualidade na formação dos estudantes. Nesta perspectiva, a escola é entendida como instância e instituição social por meio da qual se reproduzem e se legitimam os privilégios, as hierarquias e a distinção sociais (BOURDIEU, 2011).

---

cada microrregião brasileira; percentuais de participantes pretos, brancos, pardos, amarelos e indígenas e o peso de cada uma dessas classes no total de participantes por microrregiões; distribuição da frequência de estudantes com mães que nunca estudaram, com mães que completaram apenas o ensino fundamental, ensino médio, superior e pós-graduação em cada microrregião brasileira; frequência de participantes com diferentes faixas de renda familiar, entre outros. De acordo com MORETTIN e BUSSAB (2004) quando se estuda uma variável o maior interesse do pesquisador é conhecer o seu comportamento a partir de um conjunto de dados levantados. Para tal, a utilização de medidas de posição central é útil com intuito de verificar a tendência dos dados se agruparem ao redor de um valor central. Uma das medidas de posição central mais utilizadas é a média devido a sua maior estabilidade amostral, utilidade e facilidade de cálculos. A média é definida como a soma dos valores de todas as observações de interesse dividido pelo total de observações. É investigada quando o objetivo do pesquisador é apresentar valores representativos de toda a série de dados e a concentração de valores em torno do valor médio do conjunto de dados. Especificamente para este estudo a definição da média de desempenho dos estudantes no ENEM é relevante para apresentarmos a tendência existente em um grande volume de dados (1.019.029 observações) e seu comportamento atrelado a variáveis independentes tais como escolaridade da mãe, cor, sexo, renda familiar. O desvio-padrão é uma medida de dispersão utilizada para análise de dados estatísticos com intuito de apresentar a variabilidade existente em um conjunto de observações analisadas. Isto significa que quanto maior o desvio-padrão maior a influência de valores extremos em um conjunto de dados de interesse. A análise do desvio-padrão é importante neste estudo para indicarmos a variabilidade dos dados relacionados ao desempenho dos participantes no ENEM por unidades da federação e microrregiões. Por exemplo: o elevado desvio-padrão das notas dos participantes do ENEM que declararam terem estudado em escolas públicas estaduais nas unidades da federação significa que existe uma grande heterogeneidade nos dados evidenciando a presença de valores extremos e a grande diversidade de desempenho dos estudantes de escolas estaduais em todo país. Em contrapartida, baixo desvio-padrão das notas dos participantes de escolas estaduais indicam que estas são, sob o ponto de vista estatístico, ora igualmente ruins, ora medianas, ora igualmente boas.

Tabela 2: Distribuição do número de participantes do ENEM por dependência administrativa da escola e por unidades da federação (2011).

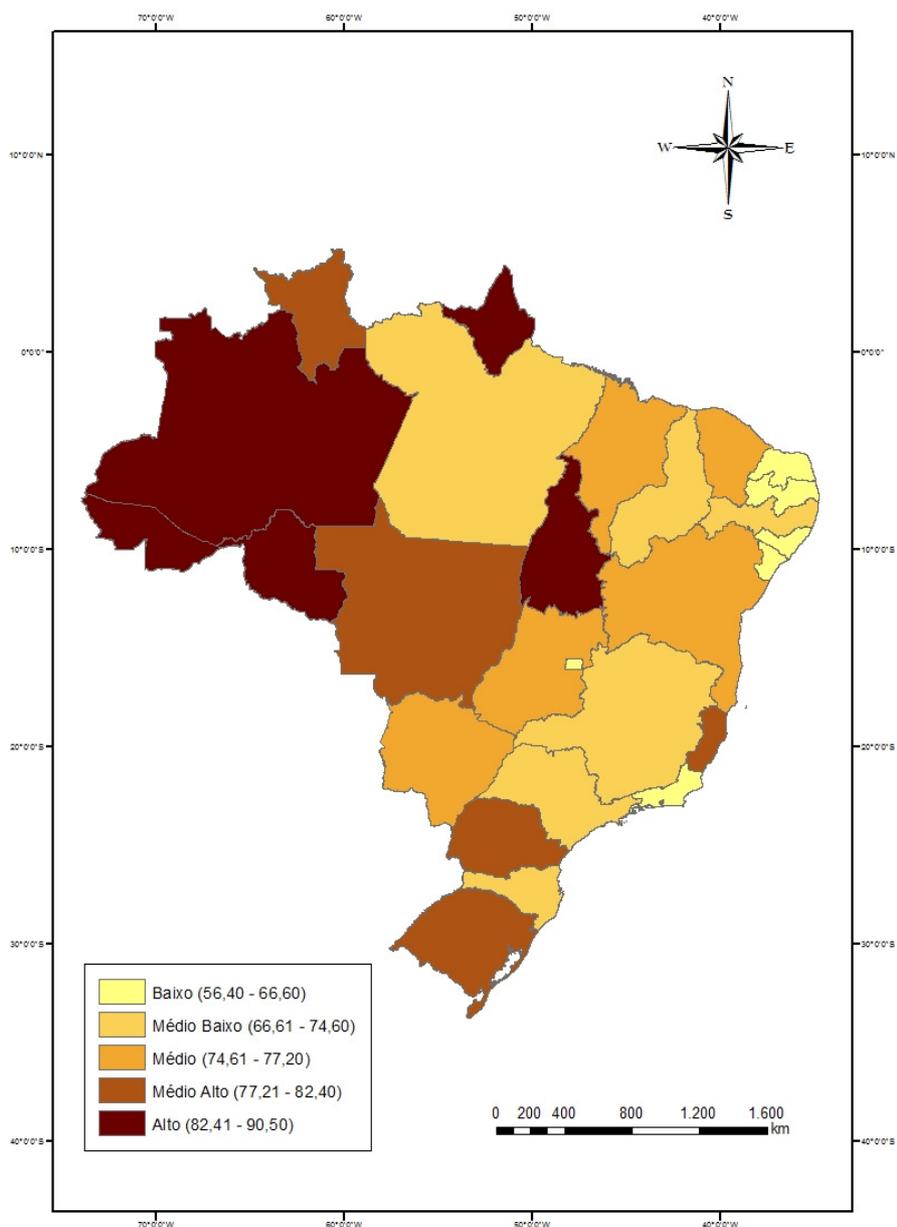
UF	Estadual		Privada		Federal		Municipal		Total
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
RO	8.169	86,8	1.130	12,0	85	0,9	26	0,3	9.410
AC	4.793	90,5	479	9,0	18	0,3	8	0,2	5.298
AM	16.318	85,4	2.194	11,5	545	2,9	47	0,2	19.104
RR	2.233	82,4	279	10,3	191	7,0	8	0,3	2.711
PA	23.524	73,6	7.358	23,0	600	1,9	468	1,5	31.950
AP	3.842	85,9	627	14,0	1	0,0	2	0,0	4.472
TO	7.696	88,8	762	8,8	207	2,4	6	0,1	8.671
MA	23.160	77,2	5.623	18,8	949	3,2	249	0,8	29.981
PI	12.167	68,9	4.769	27,0	572	3,2	160	0,9	17.668
CE	44.748	77,2	12.668	21,8	490	0,8	72	0,1	57.978
RN	9.810	64,7	4.669	30,8	667	4,4	17	0,1	15.163
PB	11.768	65,5	5.422	30,2	444	2,5	324	1,8	17.958
PE	29.542	69,1	12.123	28,4	757	1,8	309	0,7	42.731
AL	6.496	56,4	4.458	38,7	543	4,7	21	0,2	11.518
SE	5.688	65,5	2.691	31,0	281	3,2	24	0,3	8.684
BA	38.986	77,0	9.860	19,5	1.132	2,2	670	1,3	50.648
MG	87.280	74,6	23.419	20,0	3.460	3,0	2.846	2,4	117.005
ES	21.052	79,7	4.761	18,0	565	2,1	51	0,2	26.429
RJ	42.802	56,7	28.202	37,3	3.344	4,4	1.173	1,6	75.521
SP	180.466	74,5	57.439	23,7	206	0,1	4.043	1,7	242.154
PR	48.272	78,3	12.551	20,4	801	1,3	30	0,0	61.654
SC	19.862	71,3	7.136	25,6	655	2,4	206	0,7	27.859
RS	43.556	80,3	8.923	16,5	1.179	2,2	560	1,0	54.218
MS	11.059	76,3	3.254	22,4	153	1,1	29	0,2	14.495
MT	13.453	79,6	3.093	18,3	320	1,9	42	0,2	16.908
GO	24.887	75,0	7.796	23,5	437	1,3	74	0,2	33.194
DF	10.424	66,6	4.902	31,3	321	2,1	0	0,0	15.647
Brasil	752.053	73,8	236.588	23,2	18.923	1,9	11.465	1,1	1.019.029

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

A figura 3 apresenta a distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar escolas estaduais de ensino, por unidades da federação. Verificam-se as maiores concentrações nos estados de Acre, Tocantins, Rondônia, Amapá, Amazonas e os menores percentuais no Rio de Janeiro e no Distrito Federal, Sergipe, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte.

Figura 3: Distribuição do percentual de participantes do ENEM que declaram frequentar a rede estadual de ensino, por estados brasileiros (2011)<sup>52</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

É notório identificar que as unidades da federação na região Norte apresentaram as maiores concentrações de estudantes em escolas estaduais, o que indica menor mercantilização da educação básica nessa região. Os dados indicam também que as famílias na região Norte tendem a direcionar menores investimentos de recursos privados na educação dos seus filhos, contrariamente ao que foi verificado nas unidades

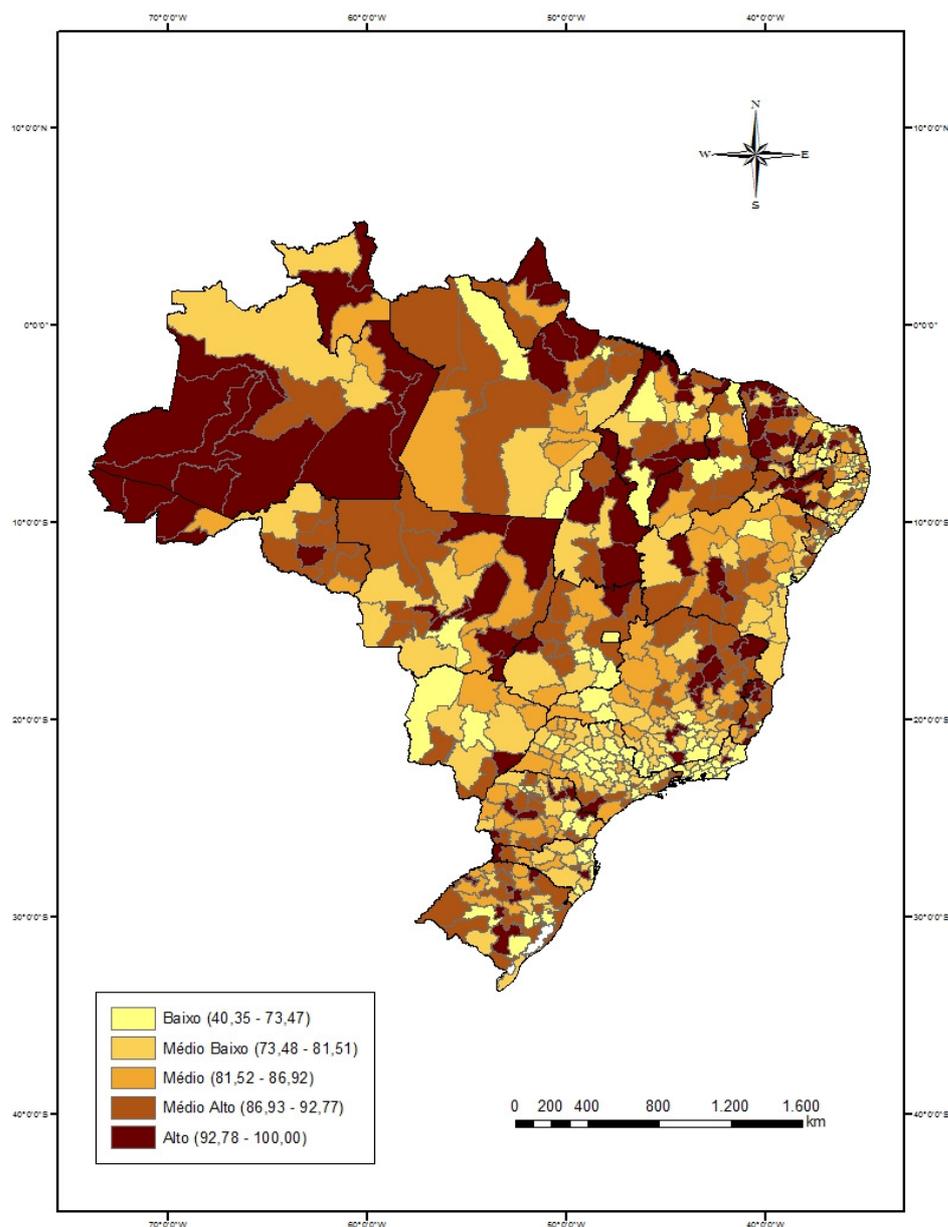
<sup>52</sup> n=27, sendo 6 baixas (56,40-66,60), 6 médio baixas (66,61-74,60), 5 médio (74,61-77,20), 5 médio altas (77,21-82,40) e 5 altas (82,41-90,50).

da federação do Sudeste e Nordeste do Brasil, com percentuais menores, comparativamente, de estudantes atendidos pela rede estadual.

Analisando os dados percentuais de estudantes que declaram frequentar a rede estadual por microrregiões (figura 4) confirmam-se as análises acima: os maiores percentuais de participantes em escolas estaduais concentram-se nas microrregiões da região Norte, nas quais nove microrregiões apresentavam 100% dos estudantes frequentando a rede estadual e uma média de 89,4% dos estudantes declaram frequentar escolas estaduais. Este percentual é de 84,69% no Centro-Oeste, 83,78% no Sul, 82,84% no Nordeste e 78,86% na região Sudeste. No Rio de Janeiro encontra-se o maior percentual de estudantes que declaram frequentar a rede privada de ensino, totalizando 37,3% das observações do estudo.

Esses dados mostram que apesar de no Brasil predominarem quantitativamente estudantes frequentando escolas estaduais, consideradas por Barros *et al.* (2001) de menor qualidade, sendo então, destinada aos estudantes mais pobres, existe uma forte ação da iniciativa privada na educação básica brasileira, indicando a maior oferta e a maior demanda por escolas privadas nas microrregiões do Sudeste e também no Nordeste brasileiro.

Figura 4: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede estadual de ensino, por microrregiões brasileiras (2011)<sup>53</sup>.



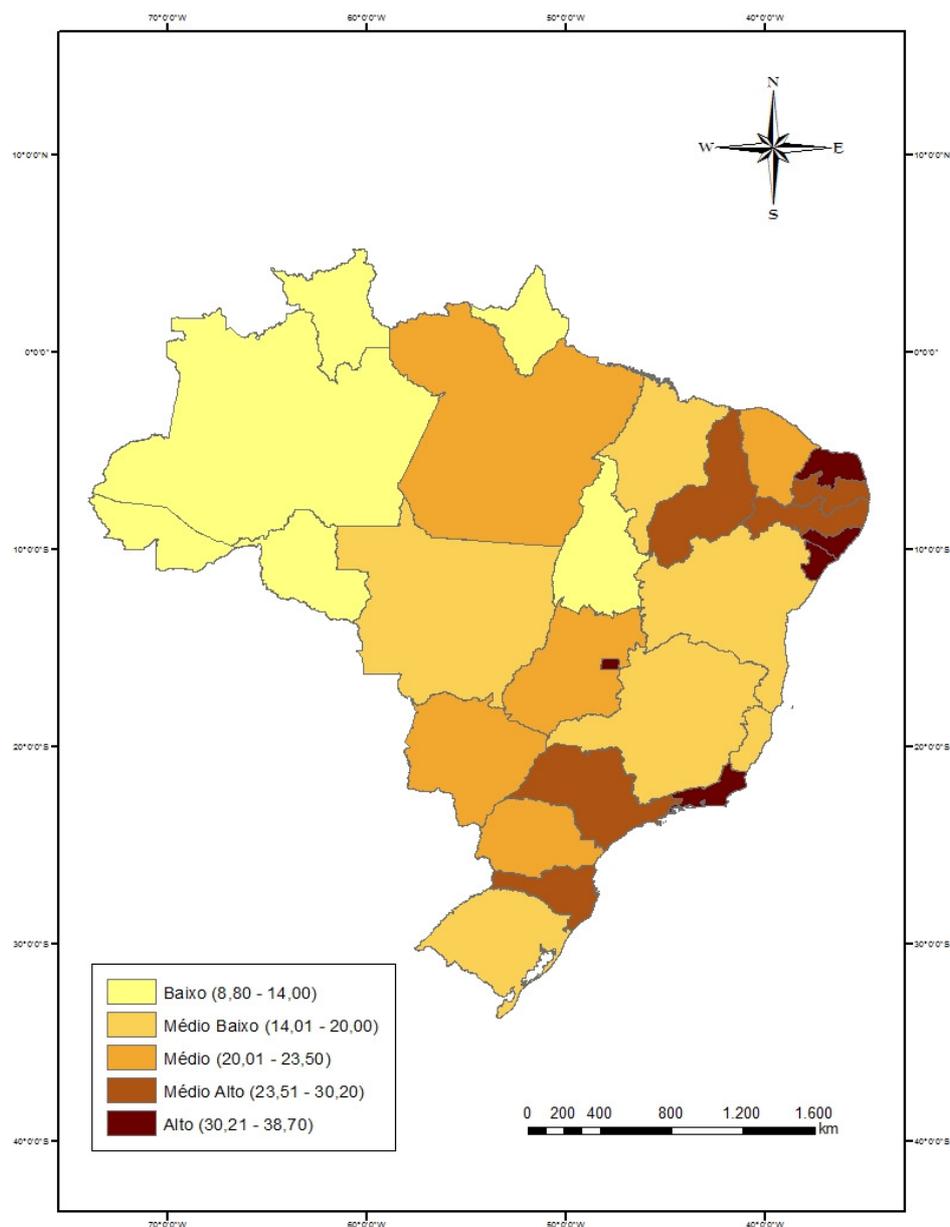
Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Em contrapartida, as figuras 5 e 6 mostram, como esperado, a maior concentração do percentual de estudantes de escolas privadas na região sudeste, sobretudo no estado do Rio de Janeiro e nos estados do nordeste, Sergipe, Alagoas e Rio Grande do Norte. Os menores percentuais de estudantes em escolas privadas encontram-

<sup>53</sup> n= 558, sendo 112 baixos (40,35-73,47), 112 médio baixo (73,48-81,51), 112 médio (81,52-86,92), 111 médio alto (86,93-92,77), 111 alto (92,78-100).

se nos estados da região norte, onde a maior parte dos estudantes estão matriculados nas escolas estaduais. Isso pode ser explicado pelas condições socioeconômicas dos estudantes na região sudeste que é a região economicamente mais dinâmica do país. Os dados mostram que nessas regiões (sudeste e nordeste) as famílias têm buscado garantir a manutenção da distinção dos seus filhos pela via escolar, a partir da posse de certo capital cultural e de um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar (BOURDIEU, 2011) garantindo a esses estudantes o sucesso escolar por meio da matrícula dos mesmos nas escolas privadas, consideradas de maior qualidade em relação às escolas públicas, sobretudo estaduais, no Brasil.

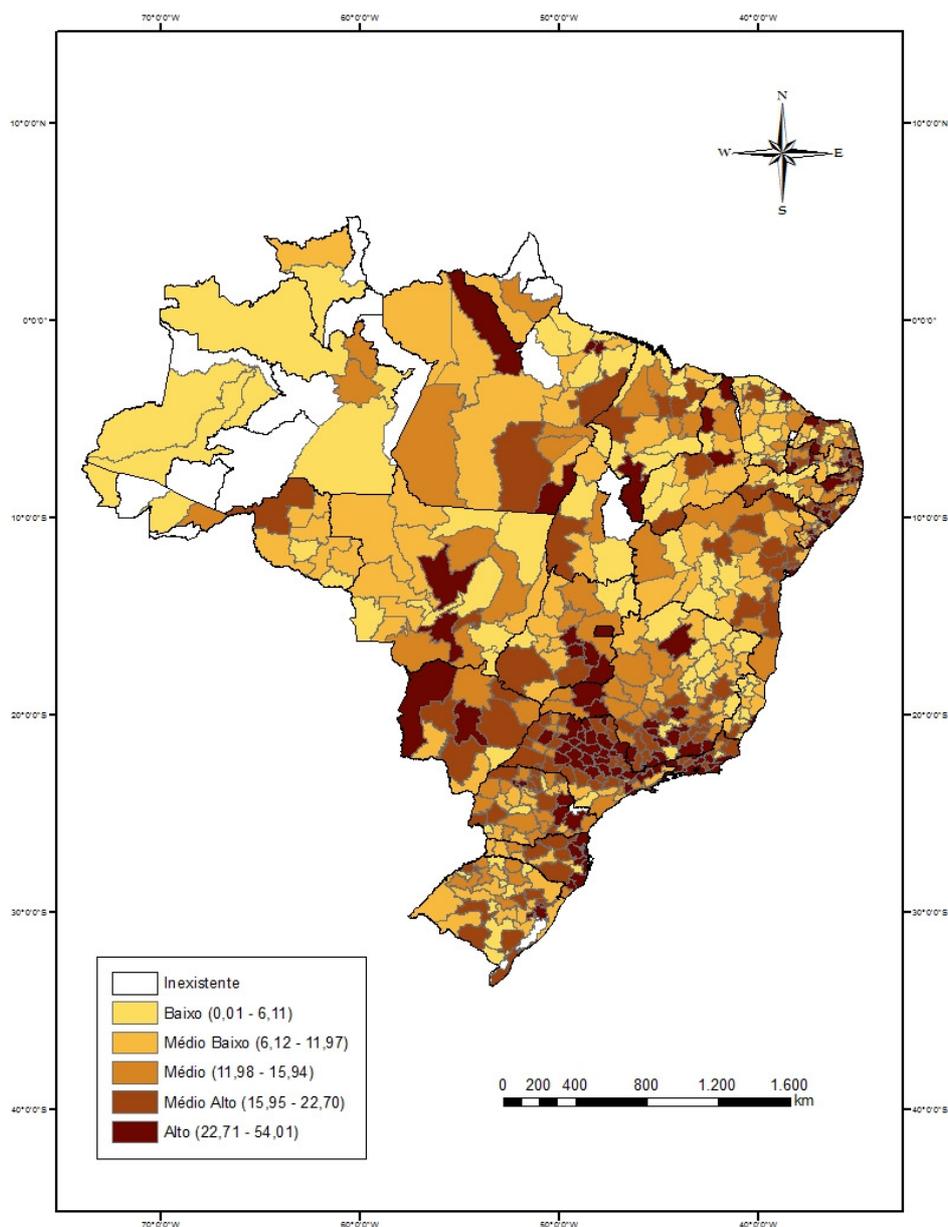
Figura 5: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede privada de ensino, por unidades da federação (2011)<sup>54</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>54</sup> n=27, sendo 6 baixas (8,80-14,00), 6 médio baixas (14,01-20,00), 5 médio (20,01-23,50), 5 médio altas (23,51-30,20) e 5 altas (30,21-38-70).

Figura 6: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede privada de ensino, por microrregiões brasileiras (2011)<sup>55</sup>.



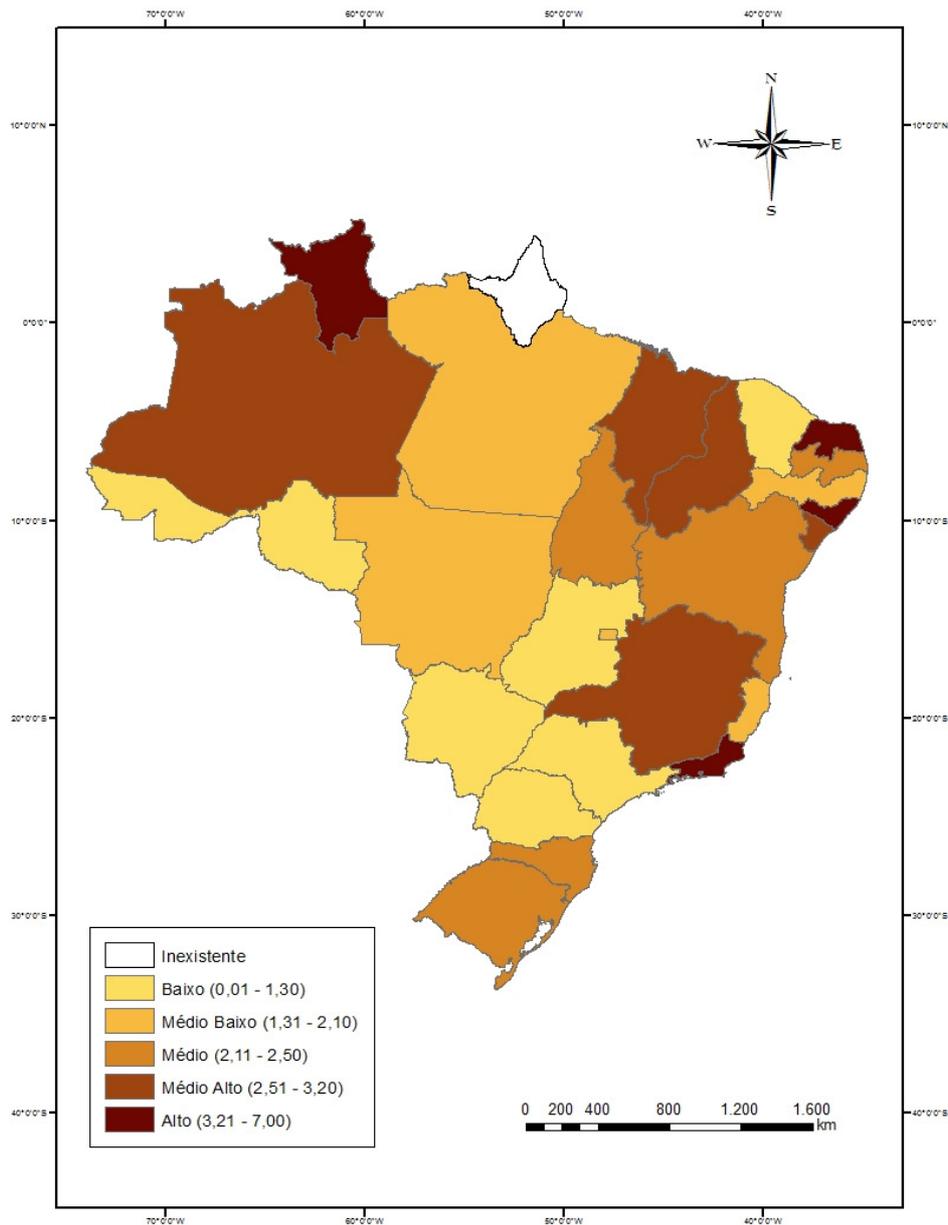
Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

As figuras 7 e 8 mostram que, em geral, não há uma concentração definida dos estudantes de escolas federais em regiões brasileiras e que a elevada concentração em uma determinada microrregião, neste caso, não ultrapassa 23,19% dos participantes desta, considerando que apenas 1,9% do total de observações do estudo compõe-se de estudantes que declararam frequentar a rede federal.

<sup>55</sup> n= 558, sendo 16 inexistentes, 109 baixo (0,01-6,11), 109 médio baixo (6,12-11,97), 108 médio (11,98-15,94), 108 médio alto (15,95-22,70) e 108 alto (22,71-54,01).

Espera-se que a desigualdade estimada na região Norte reflita mais o que ocorre nas escolas estaduais ao passo que na região Sudeste a desigualdade seja mais influenciada pela diferença de desempenho existente entre os estudantes das redes estadual e privada de ensino básico.

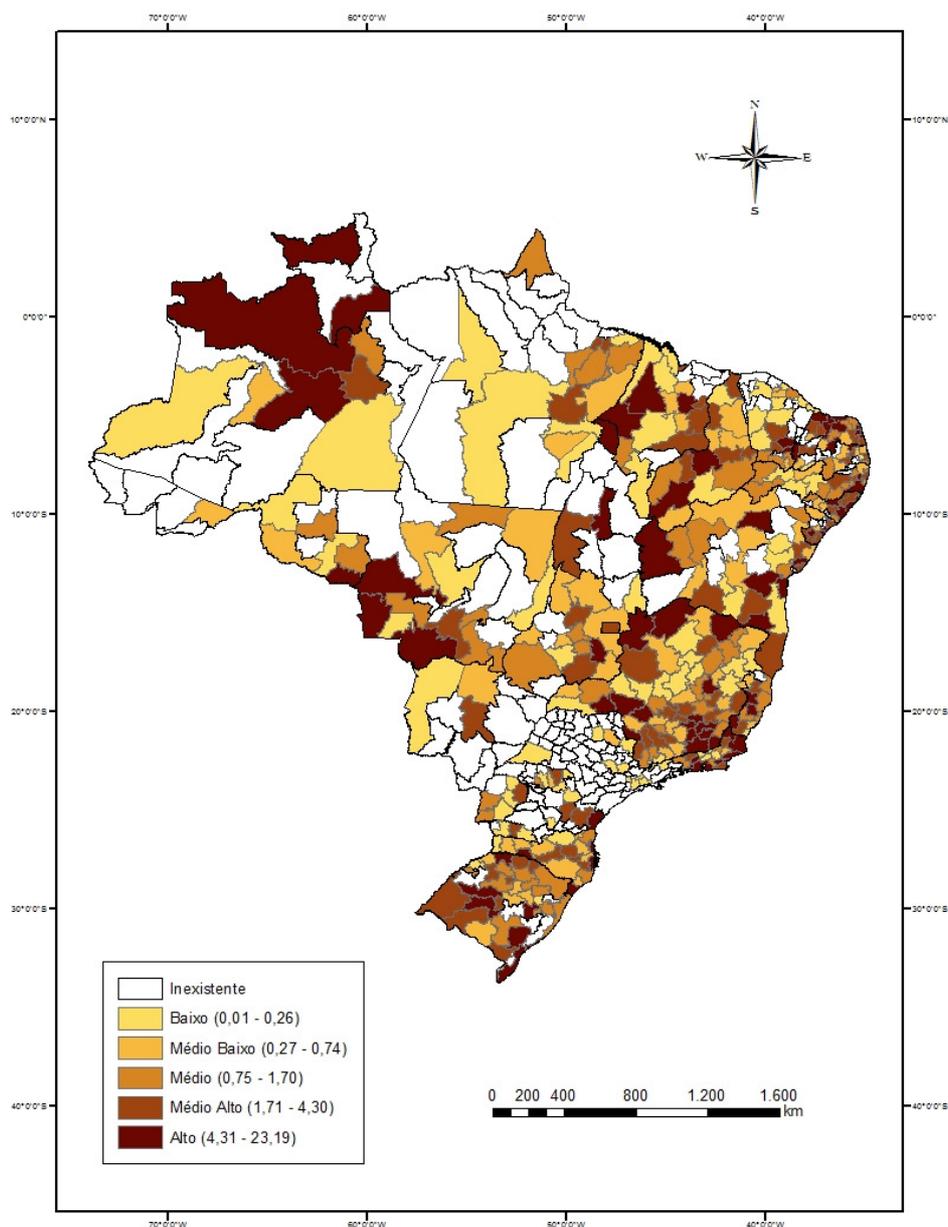
Figura 7: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede federal de ensino, por unidade da federação (2011)<sup>56</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>56</sup> n=27, sendo 1 inexistente, 7 baixo (0,01-1,30), 5 médio baixas (1,31-2,10), 5 médio (2,11-2,50), 5 médio altas (2,51-3,20) e 4 altas (3,21-7,00).

Figura 8: Distribuição percentual dos participantes do ENEM que declararam frequentar a rede federal de ensino, por microrregiões brasileiras (2011)<sup>57</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

O Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998 pelo INEP, inicialmente com objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, pode ser considerado um instrumento central na política educacional brasileira de *accountability* escolar.

<sup>57</sup> n= 558, sendo 179 inexistentes, 76 baixo (0,01-0,26), 76 médio baixo (0,27-0,74), 76 médio (0,75-1,70), 76 médio alto (1,71-4,30) e 75 alto (4,31-23,19).

De acordo com Travitzki (2013, p. 15) o *accountability*, traduzido como prestação de contas, trata-se de uma política de responsabilização escolar inspirada no modelo inglês implantado por Margareth Thatcher na década de 1980. Esse tipo de política se fundamenta no estabelecimento de incentivos e punições atreladas a critérios padronizados, como por exemplo, a gratificação de professores das escolas com resultados satisfatórios obtidos em exames de avaliação escolar aplicados em nível nacional.

Sousa (2003) destaca que a avaliação tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida, particularmente a partir da década de 1990: “assume-se como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino” (SOUSA, 2003, p. 176).

Iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino, que se inserem em um movimento de redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais, foram desencadeadas no Brasil, particularmente a partir da última década do século XX (SOUSA, 2003). Travitzki (2013, p. 15) aponta a defesa que a suposta ineficiência dos serviços públicos poderia ser resolvida com a responsabilização dos agentes envolvidos, baseada em padrões objetivos de qualidade. Porém questiona: e se os professores não foram bem preparados? E se não encontram boas condições de trabalho? E se as escolas não possuem autonomia para efetuar mudanças com vistas a melhoria?

De acordo com Sousa (2003) no Brasil registra-se desde a década de 1960 o uso de testes educacionais como instrumentos para aferir qualidade na educação. No entanto, situa-se nos anos finais da década de 1980 a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio em âmbito nacional. Esta sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1991, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o qual toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de estudantes do ensino fundamental e médio, de todas as unidades da federação (SOUSA, 2003, p. 177).

No ano de 2009 o ENEM passou por uma grande reformulação e, dentre as principais alterações destacam-se: a que se refere à matriz de habilidades avaliadas para cada área do conhecimento; as mudanças no cálculo da nota da prova objetiva e;

mudanças nos parâmetros de referência do desempenho final do estudante em cada área do conhecimento e na prova de redação<sup>58</sup>.

No que se refere às mudanças na matriz de habilidades avaliadas para cada área do conhecimento, entre 1998 e 2008 as provas do ENEM eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, e cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva da prova era composta por 63 questões interdisciplinares. A partir de 2009, as provas objetivas passaram a se estruturar em quatro matrizes de referência, uma para cada área do conhecimento. As áreas do conhecimento e os respectivos componentes curriculares definidos pelo INEP são: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira - Inglês ou Espanhol -, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação) e; Matemática e suas Tecnologias (Matemática). Com a reformulação o ENEM passou a ter 180 questões, além de uma redação, divididos em dois dias de prova.

Após a reformulação do ENEM em 2009, além das competências e habilidades<sup>59</sup>, o exame passou a trabalhar com cinco eixos cognitivos: 1) Dominar linguagens (DL); 2) Compreender fenômenos (CF); 3) Enfrentar situações-problema (SP); 4) Construir argumentação (CA); 5) Elaborar propostas (EP). Além disso, permanece a avaliação focada na averiguação das habilidades e competências adquiridas ao longo da escolaridade básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

O cálculo das notas da prova objetiva dos candidatos no ENEM também sofreu importante alteração metodológica a partir do ano de 2009. De 1998 a 2008 a teoria de medição educacional empregada no cálculo da nota foi a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e o desempenho dos candidatos na prova objetiva foi medido pelo percentual de acertos, normalizado na escala [0,100]. Tais notas eram combinadas às notas da redação para obtenção da nota média final (CORDEIRO, 2014). A partir de 2009 a Teoria de

---

<sup>58</sup> De acordo com os dados do INEP a prova de redação avalia cinco competências: domínio da norma padrão da língua escrita; compreensão da proposta de redação; capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação; elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitados os direitos humanos.

<sup>59</sup> Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações - que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos (inclusive o próprio conhecimento), situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem, diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (FINI, Maria Inês. “Introdução”. SAEB –Matrizes Curriculares de Referência. MEC/INEP,1999).

Resposta ao Item (TRI) passou a ser adotada para o cálculo das notas da parte objetiva do exame. A nota da redação continuou a ser obtida da mesma forma como no período “Pré-TRI”, sendo combinada com as notas geradas pela TRI para a obtenção da nota final do candidato.

Neste sentido, foi estabelecida a Escala de Proficiência do ENEM, com média correspondente a 500 e desvio-padrão de 100. No ENEM, o cálculo da proficiência a partir do uso da TRI permite acrescentar outros aspectos além do quantitativo de acertos, tais como os parâmetros dos itens e o padrão de resposta do participante. Assim, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova objetiva são avaliadas de forma distinta a depender de quais itens acertam ou erram e podem, assim, ter habilidades diferentes. Dessa forma, na avaliação do conhecimento, a unidade de medida se expressa por meio do conjunto de itens pertencentes a uma escala de proficiência; assim, os parâmetros dos itens são previamente estabelecidos e a proficiência é verificada a partir da análise do perfil das respostas do participante a esse conjunto de itens (INEP, 2012).

No ENEM do ano de 2009 foi estabelecida uma escala de proficiência para possibilitar o acompanhamento e a comparação do desempenho dos participantes ao longo dos anos e nas demais edições do exame. Nessa escala, foram considerados os concluintes do ensino médio de 2009 como grupo de referência, definindo-se a média desse grupo como 500 e seu desvio-padrão 100. Assim, de acordo com o modelo de cálculo da TRI do ENEM três parâmetros de cada item são consideradas para cálculo da proficiência do estudante: poder de discriminação (acerto ou erro de cada questão), dificuldade do item e a probabilidade de acerto ao acaso (“chute”). Assim, a estimativa da proficiência está relacionada ao número de acertos do candidato, aos parâmetros dos itens e ao padrão esperado de respostas.

Como a prova é constituída por um conjunto de itens com parâmetros previamente conhecidos são esses parâmetros que definem os valores mínimo e máximo da prova. Assim, esses valores variam de acordo com as características e o nível de dificuldade dos itens que compõem a prova de cada edição do exame. Dessa forma, acertar todos os itens da prova não significa ter uma proficiência igual a 1000.

Apesar das provas de diferentes edições do exame apresentarem valores mínimos e máximos diferentes, seus resultados são comparáveis, pois os valores são calculados na mesma escala construída a partir de uma única matriz de competências, sendo esta definida em cada área do conhecimento (Ciências Humanas e suas

Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e; Matemática e suas Tecnologias). Da mesma forma, a comparação entre os resultados das diferentes áreas deve ser feita em termos pedagógicos, ou seja, a partir da interpretação pedagógica da escala de cada área do conhecimento.

De acordo com o INEP (2012) no cálculo da nota do ENEM o modelo matemático da TRI considera a coerência das respostas do participante. Assim, espera-se que participantes que acertem as questões mais difíceis devam também acertar as questões comparativamente mais fáceis, pois, entende-se que a aquisição do conhecimento ocorre de forma cumulativa, de modo que habilidades mais complexas requerem o domínio de habilidades mais simples. Nesta lógica, é esperado que o participante acerte as questões que estão abaixo do seu nível de proficiência. Caso isso não ocorra, sua proficiência não deve ser alta pois isso indica que o candidato acertou as questões mais difíceis por acerto casual, conhecido popularmente como “chute”<sup>60</sup>.

Com a adoção do cálculo das proficiências dos participantes com base na TRI é possível avaliar empiricamente a distribuição de respostas por alternativa, a dificuldade do item, a capacidade de o item discriminar estudantes de diferentes níveis de proficiência e a identificação do acerto casual. Além disso, a decisão de utilizar a TRI no ENEM tem como principal finalidade garantir a comparabilidade dos resultados alcançados em diferentes edições do exame.

No que se refere aos parâmetros de referência do desempenho do estudante em cada área do conhecimento verifica-se que até o ano de 2008 o desempenho dos participantes era classificado pelo INEP em três faixas fixas de desempenho: insuficiente a regular, com intervalo de notas de 0 a 40, regular a bom, com intervalo de notas de 40 a 70 pontos e desempenho considerado bom a excelente, com intervalo de notas de 70 a 100 pontos. A partir de 2009 alteraram-se as referências de desempenho dos estudantes considerando-se a adoção da TRI e, com o novo formato de prova, os valores mínimos e máximos não são previamente estipulados como ora estiveram no formato anterior da prova.

Como o INEP não mais estabelece faixas fixas de desempenho, definimos para o estudo que a comparação entre as notas será realizada dentro da amostra em cinco faixas de desempenho definidos em quintis: baixo desempenho, pessoas com notas menores ou iguais ao percentil 20 (20% com menores notas); médio baixo, quem tem notas maiores

---

<sup>60</sup> De acordo com o INEP (2012, p. 18) a questão que o participante acertou no “chute” não terá tanto valor na nota como se o candidato tivesse acertado os itens com a coerência pedagógica esperada.

do que o percentil 20 e menores ou iguais ao percentil 40; médio, estudantes com notas superiores ao percentil 40 e menores ou iguais ao percentil 60; médio alto, pessoas com notas maiores do que o percentil 60 e menores ou iguais ao percentil 80; e desempenho alto, pessoas com notas superiores ao percentil 80 (20% com maiores notas).

A variável dependente do estudo é o desempenho médio dos estudantes nas provas objetivas do ENEM na edição de 2011, o qual será relacionado com informações contidas no questionário socioeconômico, tais como nível de renda familiar, escolaridade da mãe e do pai, posição ocupacional dos pais, tipo de trabalho dos pais e dos estudantes (se estes trabalharem), dependência administrativa da instituição escolar que estudou, entre outros. Como as variáveis referentes ao questionário estão disponíveis em outra base de dados, chamada de “QUESTIONARIO\_SOCIO\_ECONOMICO\_ENEM\_2011.TXT”, elas foram agrupadas na base de dados das notas do ENEM, “DADOS\_ENEM\_2011.TXT”, por meio do número de inscrição do candidato (NU\_INSCRICAO).

Os microdados de desempenho dos estudantes no ENEM e os dados dos questionários socioeconômicos foram analisados estabelecendo-se as relações entre as variáveis pré-estabelecidas utilizando-se o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

O mapeamento é uma etapa importante do estudo na medida em que permite situar, espacialmente, as áreas do país onde estão as maiores diferenças de desempenho e desigualdades educacionais por meio dos dados do ENEM por dependência administrativa da escola, por áreas do conhecimento definidas pelo exame, por unidades da federação e microrregiões brasileiras. Nesta lógica, todos os mapas foram elaborados tomando como base a classificação definida na metodologia deste estudo para a distribuição de médias e desvio-padrão das notas em cinco categorias, elaboradas comparativamente aos demais dados, estas chamadas de: baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto<sup>61</sup>.

Sobre a base de dados Ney *et al.* (2010) em um estudo sobre a influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica no Norte Fluminense demonstram que os dados da prova objetiva do ENEM apresentam algumas limitações que precisam ser consideradas no estudo, as quais se aplicam também a esta

---

<sup>61</sup> O desempenho no ENEM será situado dentro de uma das faixas de desempenho, comparativamente aos demais candidatos, ou seja, não existe previamente a definição de um intervalo expresso numericamente de faixas de desempenho.

pesquisa: 1) a perspectiva de ingressar em um curso superior motiva os estudantes a dedicarem mais tempo aos estudos no ensino médio, influenciando positivamente o seu processo formativo. Além disso, existe uma tendência de que os estudantes que participam da avaliação do ENEM seja aqueles que, de alguma forma, tem como expectativa o prosseguimento dos estudos. Assim, os resultados obtidos pelos estudantes no ENEM tendem a superestimar a qualidade da educação básica; 2) em provas elaboradas com questões de “múltipla escolha” (múltiplas opções para uma simples escolha) há sempre a probabilidade de acerto por estudantes que não sabem resolvê-la, ou seja, podem responder corretamente por meio de uma simples escolha aleatória, mais conhecida como “chute”. Esta limitação tem sido minimizada no ENEM a partir do ano de 2009 pela adoção do cálculo da nota a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual reduz a influência do “chute” sobre a nota do candidato na medida em que considera a coerência pedagógica das respostas de cada estudante ao longo do exame; 3) um dos grandes desafios das provas nacionais, em um país com a diversidade do Brasil, é evitar referenciais culturais que possam privilegiar determinados grupos sociais em detrimento de outros, evitando vieses tendenciosos sociais, culturais e regionais.

No que se referem às limitações dos dados obtidos a partir do questionário socioeconômico respondido pelos participantes do ENEM pode-se afirmar que as informações sobre os rendimentos domiciliares investigados tendem a subestimar a desigualdade de renda e a superestimar os níveis de pobreza. No caso da desigualdade, sustenta-se que, embora tanto os segmentos de baixa renda quanto as classes mais ricas tendam, intencionalmente ou não, a subestimar seus rendimentos, a subdeclaração seria proporcionalmente maior nas classes mais ricas (Atlas de Desenvolvimento Humano de Porto Alegre, 2008).

Porém, mesmo com estas limitações, reconhece-se que os dados do ENEM podem fornecer bons indicadores, sobretudo apontando de que maneira as condições socioeconômicas tendem a influenciar o desempenho escolar dos estudantes. As restrições devem ser conhecidas para que sejam tomados os devidos cuidados na análise dos resultados.

Além das provas, faz parte do sistema de avaliação que compõe o ENEM um questionário socioeconômico respondido pelos participantes, o qual apresenta dois objetivos principais: 1) obter informações socioeconômicas e profissionais dos estudantes e de sua família; 2) conhecer suas motivações para os estudos e para o futuro.

Neste questionário são investigadas variáveis independentes tais como renda familiar, escolaridade e posição ocupacional dos pais, número de moradores no domicílio, tipo de dependência administrativa da instituição escolar frequentada (federal, municipal, estadual, privada), entre outros. O questionário socioeconômico do ENEM do ano de 2011 esteve integrado ao sistema de inscrição no exame. Ou seja, para realizar a inscrição o candidato precisou respondê-lo integralmente, o qual foi disponibilizado na internet (assim como a inscrição no exame), tornando a resposta ao questionário uma condição necessária para efetivação da inscrição do candidato no exame.

#### **4.2 – Um olhar crítico sobre o ENEM e o seu papel na educação básica brasileira**

De acordo com o INEP (2012) além das finalidades inicialmente estabelecidas para o exame o Exame Nacional do Ensino Médio, quais sejam (I) compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país; (II) Promover a autoavaliação do estudante; (III) selecionar para ensino pós-médio, outras finalidades foram adicionadas ao longo dos anos, segundo os documentos oficiais: (IV) implementação de políticas públicas que possibilitem o acesso dos estudantes a programas governamentais; (V) promover a certificação de jovens e adultos em nível de conclusão do ensino médio [...]; (VI) criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; (VIII) desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação básica brasileira.

Assim como apontado pelo relatório do INEP sobre o ENEM (2012) Soares (2013) ressalta que o ENEM tem desempenhado várias funções em relação à educação básica brasileira, sendo a mais importante, de acordo com o autor, a criação de uma referência nacional para o currículo escolar. O exame admite que, ao final da educação básica, o estudante deva ter aprendido os conhecimentos e desenvolvido as habilidades e competências que o permitam “estar preparado para a participação ativa e crítica na sociedade e para sua inserção no mundo do trabalho” como pressupõe o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Contudo, Sousa e Alavarse (2009), Sousa e Arcas (2010) e Sousa (2011) questionam a utilização do ENEM como um mecanismo capaz de induzir a

reestruturação dos currículos do ensino médio, resultando na melhoria da qualidade do ensino neste nível:

Os mesmos estudantes que não têm suas chances objetivas aumentadas, quanto ao ingresso em certos cursos ou instituições superiores, são aqueles que, muito provavelmente, não teriam alterações nos currículos de suas escolas de ensino médio. É de longa data, no Brasil, o reconhecimento da capacidade que os vestibulares têm de influenciar o currículo de escolas. Mas, isto não ocorre da mesma forma em todas elas. Embora não se possa generalizar o julgamento de escolas públicas e privadas, usualmente, apenas num pequeno segmento, majoritariamente composto de escolas privadas, este processo de alterações curriculares ocorre. Na imensa maioria das escolas, inclusive pela percepção, de estudantes e de professores, das chances objetivas de sucesso, o currículo não se pauta em processos seletivos e, por conseguinte, é menos suscetível aos impactos previstos pelo Ministério da Educação (SOUSA e ALAVARSE, 2009, p. 01).

Sousa e Arcas (2010, p. 187) afirmam que as políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou intensificarem as desigualdades educacionais e sociais, isto porque dependendo da forma como são explorados e divulgados os dados educacionais estes podem servir para a democratização do ensino ou para segmentar professores e escolas. Sousa (2011) em entrevista concedida a Schneider *et al.* (2011) mostra que não se pode restringir a concepção de qualidade do ensino aos resultados de avaliações amplas e em larga escala, correndo-se o risco de não se diferenciar as noções de medida e avaliação, além de fragilizar a perspectiva de uma avaliação formativa:

O que se vem evidenciando aos professores é o paradoxo entre vivenciar uma avaliação como atividade a serviço do desenvolvimento de todos os estudantes ou a serviço de prepará-los para os testes. Já há pesquisas que tem mostrado que os professores tendem a ensinar para os testes, organizando suas propostas de ensino em razão do que será 'cobrado'. A ênfase nos produtos ou resultados educacionais, medidos por meio da aplicação de provas aos estudantes, que resultam em classificações, pode comprometer o processo de construção de uma avaliação que se coloque com finalidade formativa (SOUSA, entrevista realizada por SCHNEIDER *et al.* 2011)

Por fim, Sousa (2011) afirma que embora não se possa restringir a formulação de propostas e ações educacionais aos resultados de desempenho dos estudantes em testes, estes são fundamentais para o planejamento da gestão das Secretarias de Educação e das escolas. Porém, é necessário destacar os riscos de provas padronizadas conduzirem a um estreitamento do currículo escolar, principalmente quando se

articulam a incentivos e punições aos profissionais da educação, sobretudo aos professores e às escolas, aos resultados obtidos pelos estudantes. A autora conclui:

Necessário se faz uma ruptura com as tendências em curso, ou seja: de uma concepção de avaliação de produto, com potencial de controle, que produz comparação e classificação, promovendo o individualismo e competição e, conseqüentemente, a discriminação e exclusão, para uma avaliação que tenha um caráter processual, com potencial educativo, que produza reflexão e decisão, com base no diálogo e cooperação, capaz de promover a inclusão (Entrevista com Sandra Zákia Sousa realizada por Schneider *et al.* 2011).

De acordo com Soares (2013, p. 01) o ENEM se transformou, nos últimos anos, em um “grande vestibular único nacional, em um sistema de avaliação das escolas de ensino médio e em um sistema de certificação de estudantes de educação de jovens e adultos”. Esta multiplicidade de funções torna muito complexa a preparação do exame para que este atenda a todas essas demandas educacionais. Em particular, Soares (2013) afirma que o uso do ENEM como um sistema de avaliação das escolas não tem sido adequadamente discutido.

Tomando como ponto de partida a relação entre avaliação educacional e a qualidade educacional, Sousa (2014) revela que as políticas de avaliação em larga escala apresentam como traço dominante a interpretação dos resultados obtidos pelos estudantes nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Assim, a autora critica a ênfase dada aos produtos em detrimento dos processos educacionais, bem como ao fato de que essas avaliações não consideram os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difundindo-se uma noção restrita de qualidade educacional. Para Sousa (2014)

A avaliação deve considerar não só o rendimento escolar, mas precisa analisar todo o processo educativo, levando em consideração as variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extra turno aos/às estudantes; e o número de estudantes por professor/a na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada (SOUSA, 2014, p. 414).

Assim, reproduz-se a lógica tradicionalmente vigente de avaliação como instrumento de classificação e seleção de estudantes por mérito, na qual se exclui a

perspectiva de uma avaliação formativa, em todo o seu contexto e em todos os processos envolvidos.

As avaliações em larga escala, a exemplo do ENEM, inserem-se em um contexto no qual a responsabilização e a prestação de contas à sociedade tornam-se prerrogativas de uma gestão pública dita eficaz. Afonso (2002) afirma que a partir da década de 1980 em vários países os mecanismos e as políticas de responsabilização na educação passaram a ser adotados no sentido de constituírem uma prestação de contas à sociedade a respeito dos resultados educacionais.

A partir da década de 1990 vários estados nos Estados Unidos decidiram adotar a política de *School Accountability* (SA) a qual compreende as seguintes características: “(1) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (2) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes; (3) divulgação dos resultados dos testes por escola; e (4) adoção como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes” (ANDRADE, 2008a, p 4).

No Brasil, a partir da década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) estabelece-se e consolida-se o interesse pela avaliação externa das escolas. Em 1990 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e em 2005 o mesmo foi reformulado com a criação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo governo Lula (2003-2010) que dá continuidade a esses instrumentos avaliativos, aprimorando-os por meio do estabelecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Damasceno (2014) destaca que o discurso em torno dos resultados encontrados nos exames em larga escala está centrado nos ideais comuns ao campo da racionalidade econômica, tais como o discurso da excelência, eficácia, competitividade e produtividade, estes aplicados ao campo educacional. O autor conclui que,

Apesar das críticas, a avaliação centrada na verificação do desempenho dos estudantes mediante testes de proficiência tem sido entendida pelos governos e agências internacionais como um mecanismo para a medição e produção da qualidade da educação no país, constituindo-se assim como ferramenta de gestão dos sistemas e das escolas. Além desse aspecto, tais avaliações enfatizam a atribuição de mérito a estudantes, instituições ou redes de ensino por meio de dados de desempenho escalonados pela classificação das escolas, pela ênfase em dados predominantemente quantitativos e pelo destaque à avaliação externa (DAMASCENO, 2014, p. 12).

Além disso, a responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos financeiros (como se verifica no caso do SAEB) está o suposto equívoco de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Sousa (2014) destaca que além da tendência de reduzir a noção de qualidade ao desempenho de estudantes em testes, a avaliação em larga escala passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, a qual historicamente está subjacente ao trabalho escolar.

Isoladamente, há evidências que as políticas de responsabilização possam acentuar as desigualdades pré-existentes no sistema educacional, empobrecer o currículo e inibir a autonomia escolar (TRAVITZKI, 2013). Mesmo os que defendem o sistema de incentivos e punições nos serviços públicos indicam as ressalvas a respeito de distorções geradas por políticas implementadas prematuramente ou mal desenhadas. Sobre a utilização do ENEM como medida para avaliar a qualidade educacional Travitzki (2013) questiona: uma boa escola seria aquela da qual saem estudantes habilidosos em responder questões de múltipla escolha e escrever redações?

Em relação ao SAEB e ENEM, Sousa (2003) concorda que há o risco de se condicionar os currículos e intensificar desigualdades escolares e sociais. Sousa (2003) destaca a possível conformação dos currículos aos testes de rendimento padronizados que tendem a serem vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido como o conjunto de informações a serem assimilados pelos estudantes e passíveis de serem testados.

Outro estudo relata que pesquisas sobre a educação na Inglaterra, berço das avaliações padronizadas, “apontam resultados desastrosos no contexto escolar, com o empobrecimento da prática pedagógica, predominando atividades preparatórias para os exames externos” (MOREIRA, 1999, p. 131 *apud* TRAVITZKI, 2013a, P. 122). Além disso, com o aprofundamento da difusão de testes padronizados não só os educadores parecem perder lugar, mas inclusive as próprias escolas, pois os estudantes começam a ser testados e aprovados por instituições externas a elas.

Como resultado, a adoção de um modelo de responsabilização na educação a partir de testes padronizados originou uma série de controvérsias entre os pesquisadores do campo educacional, os quais apontaram a existência de efeitos perversos, dentre eles as medidas punitivas para as escolas e professores cujos estudantes obtiveram baixo desempenho em testes de larga escala e a bonificação para escolas e professores cujos

estudantes obtiverem desempenho elevado, reforçando o que é bom e punindo os que estão em condições socioeconômicas e escolares desfavoráveis. Além disso, verifica-se que os resultados de testes individuais tem sido equivocadamente publicizados como se fossem indicadores da qualidade do ensino ofertado pelas escolas.

Andrade e Soares (2007; 2008b) em seus estudos são enfáticos ao afirmarem que a utilização das notas do ENEM para definição de um *ranking* entre escolas não é uma medida que traduz a realidade escolar e sim a situação socioeconômica de seus estudantes. Nesta lógica, a divulgação dos resultados do ENEM, na forma de *ranking* entre escolas, sem levar em conta as diferenças quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes, bem como as suas trajetórias de crescimento dentro das próprias escolas pode incorrer em equívocos e produzir políticas públicas indesejadas ao não evidenciar escolas que são, de fato, eficazes. Nas palavras dos autores:

As listas de escolas com o resultado do ENEM é um exemplo de como “não” se deveria divulgar os resultados (da prova). A hierarquização das escolas causa um tumulto muito grande, sem no entanto, contribuir para uma completa compreensão desses resultados e da medida que foi feita. E mais, as escolas mudam frequentemente sua posição no tal *ranking*, fruto muito mais da incerteza na medida do que dos esforços pedagógicos da comunidade escolar (ANDRADE e SOARES, 2008b, p. 393).

Travitzki (2013a) contribui para avançar neste entendimento em um estudo pioneiro sobre os limites e possibilidades da utilização do desempenho obtido no ENEM como um indicador de qualidade das instituições escolares. Em uma pesquisa pioneira no Brasil, Travitzki (2013a) investiga em que medida o *ranking* de escolas do ENEM contribui para a busca pela qualidade na educação brasileira, traçando algumas questões dentre elas: “1. A publicação de resultados por escola é uma estratégia bem sucedida para aprimorar a qualidade educacional? 2. O ranking do ENEM avalia adequadamente o trabalho realizado pelas escolas? 3. Que efeitos o ranking do ENEM tem gerado e pode gerar na sociedade brasileira?” (TRAVITZKI, 2013a, p. 15)

Travitzki (2013a) mostra por meio da análise dos dados do ENEM do ano de 2009 que é preciso relativizar a utilização de testes padronizados individuais para avaliar instituições escolares pelo fato que os fatores socioeconômicos como a renda, a escolaridade e a profissão dos pais respondem por 75 a 80% da média de desempenho divulgada como se fosse o resultado do trabalho feito pela escola.

Ainda, a partir da análise dos dados (ENEM, 2009) Travitzki (2013a) argumenta que em pesquisas de avaliação educacional realizadas em países europeus, tais como a Inglaterra, busca-se analisar a qualidade das instituições escolares por meio do chamado “efeito escola”. No Brasil os esforços para analisar a qualidade das escolas por meio do valor agregado aos estudantes (efeito escola) têm sido realizado por pesquisadores como Franco e Bonamino (2005), Franco *et al.* (2007a e 2007b), Albernaz *et al.* (2003), Soares e Andrade (2006; 2008b), Soares e Candian (2007), Soares e Alves (2007; 2013) a partir dos dados do SAEB, do PISA e do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública)<sup>62</sup> e por Travitzki (2013a) a partir dos dados do ENEM do ano de 2009.

De acordo com estes estudos, para os cálculos do efeito escola são considerados dois momentos: um quando o estudante entra na escola e outro quando ele dela sai, com intuito de verificar como a escola contribuiu para o desenvolvimento intelectual do estudante. Assim, em escolas onde os estudantes já ingressam com elevado capital social, capital cultural e capital econômico, apropriando-se dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu (2012), o efeito escola tende a ser pequeno ou menor do que se imagina, pois as vantagens socioeconômicas dos estudantes garantem àquelas escolas melhores posições no *ranking* de desempenho escolar.

De acordo com Travitzki (2013a) o efeito escola começou a ser estudado nas décadas de 1970 e 1980 com objetivo de avaliar a eficácia de escolas com estudantes em contextos socioeconômicos familiares muito diferentes. A análise do efeito escola ocorre a partir de análises estatísticas por meio de regressão linear (preferencialmente multinível), a qual estima, a partir de um grupo de escolas, qual seria o desempenho esperado para cada uma, levando em conta uma ou mais variáveis de contexto socioeconômico.

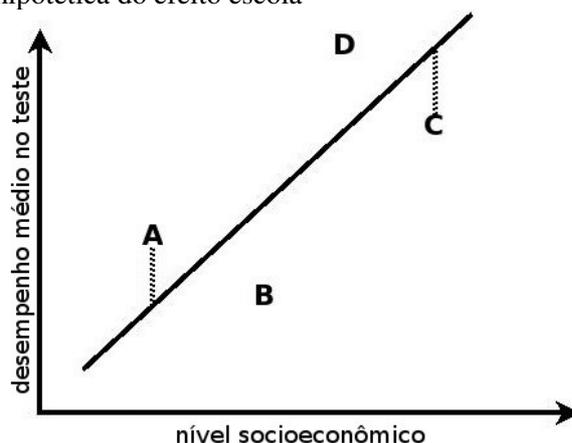
A figura 9 exemplifica o efeito escola em uma situação hipotética que mostra quatro escolas (A, b, C e D) e a linha de regressão (diagonal) de um modelo cuja

---

<sup>62</sup> Franco *et al.* (2007) utilizam os dados da prova de matemática do SAEB da 4ª série do ensino fundamental do ano de 2001. Albernaz *et al.* (2003) analisam os dados do SAEB para a 8ª série do ensino fundamental do ano de 1999. Soares e Andrade (2006; 2008) analisam os dados do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) do ano de 2002 e do vestibular da UFMG dos anos de 2002, 2003 e 2004 e; os dados do SAEB referentes aos ciclos de 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003 da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio tanto em matemática como em língua portuguesa. Soares e Candian (2007) utilizam os dados do SAEB dos estudantes da 8ª série em matemática do ano de 2003 e os dados do PISA para o mesmo ano. Soares e Alves (2007; 2013) analisam os dados de testes de língua portuguesa e matemática realizados por estudantes de sete escolas públicas de Belo Horizonte com estudantes na 5ª série e posteriormente com os mesmos estudantes na 6ª série e; utilizam os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano de 2011.

variável resposta (dependente) é o desempenho médio da escola em um teste e a variável explicativa (independente) é seu nível socioeconômico. A linha de regressão mostra o desempenho esperado para cada escola de acordo com seu nível socioeconômico, partindo do padrão encontrado no conjunto das quatro escolas (TRAVITZKI, 2013a).

Figura 9: Representação hipotética do efeito escola



Fonte: Travitzki (2013a)

No exemplo da figura 9 a escola C obteve uma média maior do que a A. Contudo, levando em conta as condições de contexto (no caso, o nível socioeconômico), a escola A obteve desempenho acima do esperado, enquanto em C ocorreu o inverso. Com isto, em termos de efeito escola, a escola A seria melhor do que a escola C, diferente do que acontece em termos absolutos. Esta metodologia é importante por permite a comparação, de forma mais equitativa, das escolas que atuam em condições muito diferentes. Com isso é possível identificar, por exemplo, escolas que estão realizando um bom trabalho partindo de condições desfavoráveis, como seria o caso da escola A.

No Brasil os estudos sobre efeito escola são recentes visto que não havia muitos dados disponíveis antes da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, e do ENEM, em 1998. A maior parte destes estudos se fundamentou em dados do SAEB e observa-se que o no país o efeito escola, com controle de variáveis socioeconômicas, varia entre 8% e 19%, o que está de acordo com resultados internacionais (TRAVITZKI, 2013).

Travitzki (2013a) utilizando os dados de desempenho dos estudantes no ano de 2009, afirma que os dados do ENEM estão pouco vinculados com o mérito da escola e que tudo o que ela pode fazer pelo estudante em termos de conhecimento agregado

interfere em, no máximo, 20% da nota que resulta no *ranking* entre as escolas. Assim, se por um lado a divulgação dos resultados educacionais atende ao princípio da transparência e da autonomia das instituições de ensino, por outro lado cria-se uma situação complexa e negativa em relação às escolas em condições desfavoráveis que, mesmo que tenham mérito, o que tecnicamente é o “efeito escola”, podem estar abaixo da média no *ranking* comparativamente a outras escolas. Conforme esta interpretação, instituições escolares com bom efeito escola podem estar sendo consideradas ruins, pois os *rankings* utilizados não medem o efeito escola e sim a situação individual do estudante que frequenta uma determinada escola.

Em uma entrevista acerca de sua pesquisa Travitzki (2013b) revela que o ENEM é uma avaliação individual no qual os resultados individuais são influenciados em torno de 15% a 20% pelo nível socioeconômico da família. Ou seja, se o estudante é pobre ele não está condenado a ter baixo desempenho no ENEM, porque individualmente a influência dos fatores socioeconômicos é de 15 a 20% na sua nota. Porém, quando são comparados os resultados individuais dos estudantes como se fossem das escolas, a influência dos fatores socioeconômicos aumenta pra 75% a 80%, no mínimo. Isso implica afirmar que se uma escola tem estudantes oriundos de famílias pobres ela está fadada a estar nas piores posições no *ranking* do ENEM entre as escolas.

Assim, o *ranking* entre escolas a partir do desempenho individual dos estudantes no ENEM pode servir, por um lado, como *marketing* para atrair os estudantes das classes mais altas para as escolas “melhor avaliadas” e, por outro lado, cria-se uma situação cruel em relação às escolas em condições desfavoráveis sob o ponto de vista do nível socioeconômico de seus estudantes.

Assim, mesmo que as escolas em condições desfavoráveis tenham mérito, o que tecnicamente é chamado de efeito escola, estas podem estar abaixo da média em relação às demais escolas que possuem estudantes com nível socioeconômico mais elevado. Travitzki (2013b) verificou que 20% das escolas no *ranking* oficial do ENEM estão abaixo da média, mas, no efeito escola estão acima: “ou seja, 20% das escolas podem estar fazendo um trabalho melhor do que o esperado, acima do que seria esperado dadas as condições, mas estão abaixo da média e são consideradas ruins. São escolas boas sendo consideradas ruins” (TRAVITZKI, 2013, p. 01).

Por fim Travitzki (2013a) considera que a supervalorização dos testes padronizados e da divulgação dos resultados do ENEM de maneira pouco elucidativa em relação ao que, de fato, eles realmente representam empobrece as relações

intersubjetivas e as práticas pedagógicas. Assim, embora o ENEM possa avaliar o mérito do estudante o mesmo é pouco informativo sobre o mérito das escolas, sendo inadequado para avaliar, isoladamente, a qualidade dessas instituições. Ademais Sousa (2003) afirma que a criação de *rankings* entre escolas incentivam competitividade o que expressa a transposição da lógica de mercado para a gestão do sistema educacional.

Com intuito de rever a divulgação dos resultados do ENEM por escolas, considerada até então equivocada por especialistas em estudos sobre efeito escola, no ano de 2013 o INEP optou por contextualizar as medidas de aprendizado apresentando informações sobre o nível socioeconômico dos estudantes e sobre formação dos docentes das escolas de ensino médio, cujos estudantes se inscreveram no ENEM. Nesta lógica, foram propostos sete níveis do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)<sup>63</sup>. O objetivo desta mudança na forma de divulgação dos dados do ENEM por escolas é justamente o de contextualizar as escolas por meio do nível socioeconômico de seus estudantes e também de acordo com a formação dos docentes de cada uma delas. Os indicadores apresentados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica são:

- Indicador de Nível Socioeconômico (INSE): possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis ou estratos. Esse indicador é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes;
- Indicador de Formação Docente: o Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam no ensino médio na escola. Apresenta o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona (NOTA TÉCNICA EXPLICATIVA DO ENEM POR ESCOLA, INEP, 2013).

O INEP (2014a e 2014b) apresentou os critérios para divulgação das proficiências dos estudantes no ENEM por Escola do ano de 2013 por área do conhecimento e para redação por unidade escolar, para as escolas que atenderam, concomitantemente, os seguintes requisitos: I – Possuir, no mínimo, 10 (dez) estudantes concluintes do ensino médio participantes do ENEM em 2013, conforme dados do

---

<sup>63</sup> Para maiores detalhes acerca do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE, 2013) ver Nota Técnica da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC).

Censo Escolar 2013 e; II – Apresentar, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de estudantes participantes no ENEM 2013, considerando os dados do Censo Escolar 2013.

Considerando que a divulgação do resultado do ENEM tornou-se um instrumento de *marketing* educacional, verifica-se que algumas instituições de ensino têm utilizado “artimanhas jurídicas” para se beneficiarem procedendo a segmentação dos que são considerados os “melhores estudantes” em CNPJ diferenciado dos demais. Com isso, uma mesma escola apresentou diferentes colocações no *ranking* revelando uma estratégia equivocada que forja resultados positivos de escolas que não o tiveram, objetivamente.

Questionando o SISU e o ENEM enquanto instrumentos para democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, Sousa (2011) e Sousa e Alavarse (2009) apresentam vários argumentos que discutem este processo no Brasil mostrando que o exame não tem potencial de minorar o caráter seletivo dos vestibulares:

Não se identifica alteração de grande monta nos expedientes em curso no país a utilização dos resultados do ENEM em processos seletivos para o ensino superior. Ou seja, mantém-se o uso dos resultados de provas para classificar e selecionar estudantes, como já acontece hoje. Quanto à democratização do acesso, não há evidências de que será alterado o perfil dos ingressantes no ensino superior. Os estudos sobre perfil de ingressantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) têm indicado que o nível socioeconômico dos vestibulandos tem muita influência nas suas possibilidades de ingresso na universidade pública, pois, usualmente, é uma variável que viabiliza a frequência a uma escola básica de melhor qualidade, além de maior acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade. A proposta apresentada pelo MEC não altera essa realidade, pois apesar de facilitar a participação de jovens em processos seletivos de instituições de todo o país, não viabiliza maior chance de ingresso no ensino superior público, pois não incide no perfil dos vestibulandos. Além disso, dados de edições anteriores do ENEM evidenciam a disparidade de desempenho dos estudantes entre as regiões, mesmo quando são controladas as variáveis relativas ao nível socioeconômico. Portanto, a possibilidade de escolha nacional dará mais chances aos que já as tem. A seletividade social sob a aparente seletividade técnica pode se intensificar, ao favorecer o ingresso nas universidades públicas federais de estudantes de maior poder aquisitivo e de regiões mais ricas do país (SOUSA e ALAVARSE, 2009, p. 01).

Nesta lógica, de acordo com Nonato (2015) é preciso problematizar o ENEM e o SISU como instrumentos de acesso ao ensino superior público no Brasil que se servem de uma lógica hierarquizante e meritocrática, o que não seria um problema se a sociedade brasileira estivesse perto de ser justa e igualitária. A autora afirma que o SISU não pode ser considerado motivo de orgulho no que se refere à democratização do

acesso ao ensino superior, pois trata-se de um instrumento que evidencia e faz uso das desigualdades sociais presentes em nosso país: as melhores notas no ENEM e o ingresso [nas instituições públicas] são fruto de uma trajetória escolar e social que possibilita acesso a bens materiais, culturais e redes de informação que são privilégios de poucos jovens de nossa sociedade (NONATO, 2015, p. 1, grifo nosso). Além disso,

Se, por um lado, o SISU amplia as possibilidades de acesso à universidade, quando consideramos a dimensão geográfica, é preciso ponderar que, por outro, ele acirra a competição entre jovens de todo o país. Isso só seria virtude se a educação, em especial a pública, oferecesse as mesmas condições de acesso, permanência e qualidade em todo o território nacional (NONATO, 2015, p. 1).

Situado como uma avaliação inserida na política educacional de avaliação escolar brasileira o ENEM tem uma importante especificidade em relação aos demais testes padronizados: “apresenta-se como um exame em que o estudante é que decide sobre a conveniência de participar, após conclusão do ensino médio” (SOUSA, 2003, p. 181). De modo explícito, fica evidente a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao estudante, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame.

De acordo com Sousa (2003):

Além de atribuir ao potencial do estudante o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que lhe condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta o ENEM, tende, no limite, a prejudicar os estudantes oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem à população pobre. Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos estudantes (SOUSA, 2003, p. 182).

Assim, é possível apreendermos algumas características que estão presentes nos procedimentos adotados com relação ao ENEM quais sejam:

- ênfase nos produtos ou resultados;
- atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou estudantes;
- dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;
- uso de dados predominantemente quantitativos;
- destaque à avaliação externa, não articulada à autoavaliação (SOUSA, 2003, p. 187).

Para a autora, a avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo.

Somam-se a estas questões de ordem geral outra importante consideração realizada por Cordeiro (2014) de ordem específica, sobre a metodologia de cálculo da nota final do ENEM. De acordo com o autor existe um equívoco na combinação do nível de proficiência produzido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) – utilizada para o cálculo da parte objetiva do exame, uma nota “relativa”, resultado de procedimentos matemáticos complexos – com a nota da redação – uma medida absoluta e que não recebe qualquer tratamento estatístico.

Cordeiro (2004) afirma que apesar do INEP empregar uma metodologia moderna no cálculo da nota objetiva do ENEM, a média final do candidato no exame inclui a nota da redação sem qualquer ajuste para colocá-la na mesma escala da prova objetiva: “essa prática vai de encontro ao objetivo fundamental de se usar a TRI que é, em primeiro lugar, o de produzir notas comparáveis ao longo do tempo entre diferentes populações” (OLIVEIRA, 2014, p. 298).

Sendo assim, considerando a impossibilidade de garantir certa objetividade na correção das redações do ENEM, questiona-se a validade da inclusão dessa nota a qualquer tipo de avaliação, individual ou coletiva. Desta forma, a inclusão da nota da redação na média final do ENEM distorce, de forma expressiva, a classificação final de um estudante em um processo de seleção para ingresso em instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Verifica-se que, em razão disso, o INEP tem divulgado as notas da prova objetiva separadas das notas obtidas em redação, com intuito de minimizar tais problemas metodológicos.

Por fim, Soares (2013, p. 01) destaca que a grande questão sobre o ENEM é sua unicidade: “a decisão de se usar um único exame nacional, para todas as universidades, para todos os estudantes, independente da carreira escolhida, em um único dia, gerenciado por um único grupo e para tantas finalidades é algo que merece muito mais debates políticos, sociais e educacionais do que os que já ocorreram”. Sendo assim, a utilização de um único instrumento para múltiplos objetivos pode diminuir sua eficácia em cada um deles isoladamente.

### 4.3 – O ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior no Brasil

Criado em 1998 e reformulado metodologicamente em 2009 o ENEM tem sido progressivamente utilizado para a seleção de estudantes para ingresso no ensino superior (figura 10) nas universidades públicas brasileiras via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e também como estratégia de seleção para bolsas de estudos parciais e integrais em instituições de ensino superior privadas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Figura 10: Eventos e mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio.

Ano	Eventos e mudanças importantes
1998	Criação do ENEM.
2000	Algumas universidades começam a usar o ENEM como parte do critério de seleção.
2001	Isenção de taxa de inscrição para alunos desfavorecidos. itens deixam de ser pré testados.
2004	É criado o PROUNI pra ampliar o acesso às IES.
2005	PROUNI é vinculado aos resultados e dados socioeconômicos do ENEM.
2006	Começam a ser publicadas as médias do ENEM por escola.
2007	É criado o REUNI para ampliar a rede federal de ensino superior.
2009	É criado o SISU para articular o ENEM às IES. Mudanças estruturais na forma e conteúdo do ENEM. Adiamento do exame por vazamento de itens.
2010	ENEM começa a valer como certificação do ensino médio.
2011	ENEM passa a ser obrigatório para alunos pedirem FIES.
2012	Seriam duas edições do ENEM nesse ano, mas acabou sendo apenas uma.

Fonte: Travitzki (2013, p. 182)

Para evidenciar o protagonismo que o ENEM tem assumido em relação ao ingresso dos estudantes no ensino superior no Brasil, foi realizada uma investigação acerca do percentual de ingressos em universidades públicas e instituições privadas via processo seletivo e via ENEM entre os anos 2010, 2011 e 2012<sup>64</sup>, anos seguintes ao de reformulação metodológica do exame.

<sup>64</sup>Os Censos da Educação Superior anteriores a 2010 não apresentam a informação com o total e os percentuais de ingressos em cursos superiores via processo seletivo e via ENEM. Os relatórios técnicos de 2013 e 2014 ainda não haviam sido divulgados quando da elaboração desta pesquisa.

No ano de 2010, do total de 1.590.212 ingressos por processos seletivos em cursos superiores de graduação presencial, 244.362 entraram no ensino superior por meio do ENEM em instituições que o utilizaram, total ou parcialmente, em seus processos seletivos o que representa 15,4% dos ingressos por processo seletivo (tabela 3). Em relação às categorias administrativas, de acordo com os dados do INEP/MEC apresentados na tabela 3, na Região Sul, 44,2% dos estudantes que ingressaram por processos seletivos nas universidades federais o fizeram por meio do ENEM. Esse percentual corresponde a 36,9% no Nordeste e 32,4% no Sudeste. Na região Norte, a utilização do exame pelas instituições federais e privadas é mais próxima, representando, respectivamente, 12,2% e 11,9% dos ingressos por processo seletivo. Somente no Centro-Oeste, a categoria privada apresenta, comparativamente, a maior proporção de ingressos via ENEM (22,3%), sendo seguido pela categoria federal (13,4%).

Tabela 3: Número e Percentual de ingressos por processo seletivo (total e por meio do ENEM) nos cursos de graduação presencial, por categoria administrativa - Brasil e Regiões Geográficas – 2010.

Brasil/ Regiões Geográficas	Ingresso (por processo seletivo)	Categoria Administrativa				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	Total	1.590.212	251.059	130.035	27.468	1.181.650
	ENEM	244.326	79.506	2.454	652	161.750
	%	15,4	31,7	1,9	2,4	13,7
Centro-Oeste	Total	153.885	27.746	11.415	1.508	113.216
	ENEM	29.007	3.708	46	-	25.253
	%	18,8	13,4	0,4	0,0	22,3
Nordeste	Total	299.950	81.631	34.364	5.338	178.617
	ENEM	58.632	30.115	1.035	554	26.928
	%	19,5	36,9	3,0	10,4	15,1
Norte	Total	97.956	25.710	9.927	3.349	58.970
	ENEM	10.138	3.136	-	-	7.002
	%	10,3	12,2	0,0	0,0	11,9
Sudeste	Total	807.304	73.852	49.944	14.327	669.136
	ENEM	102.713	23.919	1.186	80	77.528
	%	12,7	32,4	2,4	0,6	11,6
Sul	Total	231.117	42.120	24.385	2.901	161.711
	ENEM	43.872	18.628	187	18	25.039
	%	19,0	44,2	0,8	0,6	15,5

Fonte: MEC/INEP, 2010.

Elaborado pela DEED/INEP.

Além da expressiva participação do exame para ingresso nas instituições federais da maioria das regiões brasileiras, os resultados apresentados mostram que o ENEM contribuiu consideravelmente na organização dos processos seletivos realizados por instituições privadas de ensino. Além disso, o ENEM tem sido utilizado, desde

2004, para selecionar estudantes para o ingresso em instituições privadas de ensino superior via Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual oferece bolsas de estudos integrais ou parciais de 50% em cursos de graduação<sup>65</sup>, o qual tem estimulado, ainda mais, a participação dos estudantes no exame.

No ano de 2011, do total de 1.686.854 ingressantes por processos seletivos em cursos de graduação presencial no Brasil, 19,1% utilizaram a nota obtida no ENEM (tabela 4).

Tabela 4: Número e Percentual de ingressos por processo seletivo (total e por meio do ENEM) nos cursos de graduação presencial, por categoria administrativa - Brasil e Regiões Geográficas – 2011.

Brasil/Regiões Geográficas	Ingresso (por processo seletivo)	Total	Categoria Administrativa			
			Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	Total	1.686.854	260.650	134.738	31.209	1.260.257
	ENEM	322.146	108.625	4.467	1.008	208.046
	%	19,1%	41,7%	3,3	3,2	16,5%
Centro-Oeste	Total	159.046	29.101	11.002	1.897	117.046
	ENEM	31.045	10.421	121	-	20.503
	%	19,5	35,8	1,1	-	17,5
Nordeste	Total	316.431	80.936	34.858	4.963	195.674
	ENEM	56.910	39.004	1.563	543	15.800
	%	18	48,2	4,5	10,9	8,1
Norte	Total	111.013	26.854	8.598	2.032	73.529
	ENEM	16.028	5.504	-	-	10.524
	%	14,4	20,5	-	-	14,3
Sudeste	Total	847.976	79.108	57.520	13.624	697.724
	ENEM	46.550	20.552	511	433	25.054
	%	18,4	46,0	2,2	5,0	14,2
Sul	Total	252.388	44.651	22.760	8.693	176.284
	ENEM	46.550	20.552	511	433	25.054
	%	18,4	46,0	2,2	5,0	14,2

Fonte: MEC/INEP, 2011.

Elaborado pela DEED/INEP.

Além disso, a utilização do exame é mais representativa nas categorias federal (41,7% dos ingressos por processo seletivo) e privada (16,5%). Em todas as regiões brasileiras o ingresso em universidades federais via ENEM em 2011 superou o ingresso

<sup>65</sup> Além da seleção pautada na nota obtida pelo estudante no ENEM, outros requisitos são considerados para obtenção de bolsas parciais ou integrais no PROUNI: não possuir diploma de ensino superior; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda (Fonte: MEC).

por meio do exame nas instituições privadas, inclusive invertendo-se a lógica na região Centro-Oeste, onde em 2010 o número de ingressos pelo ENEM era maior em instituições privadas. Destacam-se nestes dados as regiões Nordeste, Sudeste e Sul, nas quais, respectivamente 48,2%, 46% e 46% do ingresso dos estudantes em universidades federais ocorreu via ENEM, demonstrando o crescimento da adesão das universidades públicas, parcial ou total, às notas do ENEM.

No ano de 2012 do total de ingressos por processo seletivo nos cursos de graduação presencial, 20,2% utilizaram o ENEM como uma das formas de seleção nas Instituições de Ensino Superior (IES) que usam total ou parcialmente essa forma de ingresso, conforme informações presentes na tabela 5.

Tabela 5: Número e Percentual de ingressos por processo seletivo (total e por meio do ENEM) nos cursos de graduação presencial, por categoria administrativa - Brasil e Regiões Geográficas – 2012.

Brasil/ Regiões Geográficas	Ingresso (por processo seletivo)	Categoria Administrativa				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	Total	1.970.392	277.501	140.175	44.421	1.508.295
	ENEM	398.988	143.265	6.908	1.824	246.991
	%	20,2	51,6	4,9	4,1	16,4
Centro-Oeste	Total	193.803	30.081	12.543	3.288	147.891
	ENEM	37.539	13.128	2	266	24.143
	%	19,4	43,6	0,0	8,1	16,3
Nordeste	Total	363.586	83.716	37.085	6.047	236.738
	ENEM	79.719	52.899	4.295	360	22.165
	%	21,9	63,2	11,6	6,0	9,4
Norte	Total	127.143	29.369	11.894	1.588	84.292
	ENEM	21.293	9.356	-	6	11.931
	%	16,7	31,9	-	0,4	14,2
Sudeste	Total	1.005.056	85.388	57.560	13.507	848.601
	ENEM	210.424	45.976	1.855	21	162.572
	%	20,9	53,8	3,2	0,2	19,2
Sul	Total	280.804	48.947	21.093	19.991	190.773
	ENEM	50.013	21.906	756	1.171	26.180
	%	17,8	44,8	3,6	5,9	13,7

Fonte: MEC/INEP, 2012.

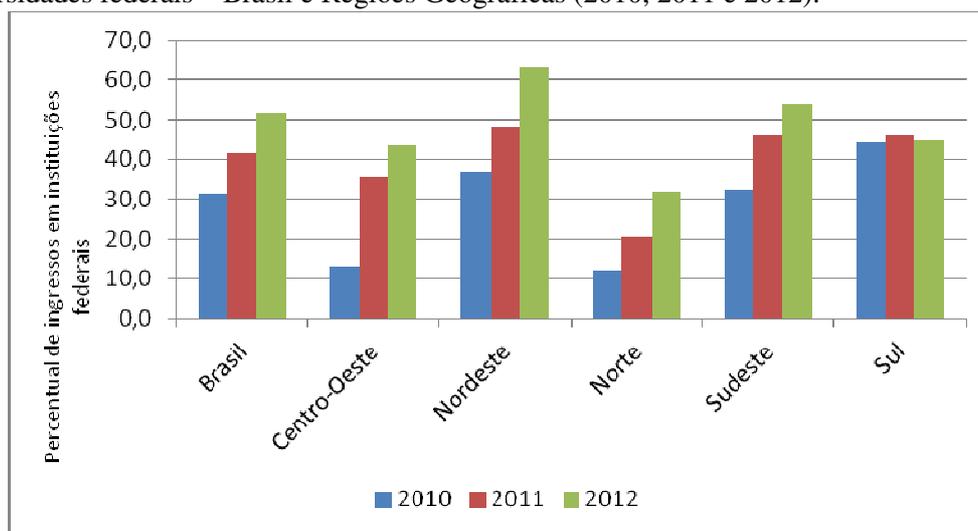
Elaborado pela DEED/INEP.

A rede federal permanece, entre todas as dependências administrativas, a que mais utiliza os resultados do ENEM como forma de processo seletivo, em todas as regiões analisadas, principalmente na região Nordeste, na qual 63,2% dos ingressos utilizaram o ENEM.

A figura 11 sintetiza a adesão das universidades federais ao ENEM – Brasil e Regiões Geográficas entre os anos de 2010 e 2012 -, por se tratar da categoria

administrativa pública com maior quantitativo de vagas no ensino superior no país. Destaca-se a região Centro-Oeste, na qual houve o maior crescimento da adesão das universidades federais ao ENEM comparativamente nos anos de 2010 e 2012 (30,2%). Na região Sul o crescimento do ingresso nas universidades federais via ENEM foi o menor entre as regiões brasileiras, de 0,6% (comprando os anos de 2010 e 2012) e chegou a se reduzir entre 2011 e 2012 em 1,2%.

Figura 11: Percentual de ingressos pelo ENEM em cursos presenciais de graduação em universidades federais – Brasil e Regiões Geográficas (2010, 2011 e 2012).



Fonte dos dados: Censos da Educação Superior (2010, 2011 e 2012).  
Elaboração própria.

Os dados relacionados à motivação dos estudantes a participarem do ENEM expressam, claramente, o interesse no prosseguimento dos estudos como fator de maior relevância para mais de 90% dos estudantes e, complementarmente conquistar uma bolsa de estudos em instituições privadas de ensino como fator de maior relevância para mais de 80% dos participantes do exame (tabela 6).

Tabela 6: Motivação que levou a participar do ENEM (0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante)

Grau de relevância	Testar conhecimentos	Prosseguir os estudos no Ensino Superior	Obter certificação ou acelerar estudos	Conseguir bolsa de estudos
0	2,0	0,6	25,5	4,9
1	1,7	0,5	4,6	1,4
2	3,1	0,6	4,9	1,7
3	9,5	1,8	8,6	3,6
4	16,0	4,6	11,8	5,7
5	67,7	91,9	44,6	82,6
Total	100	100,0	100,0	100,0

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Isso porque a partir da reformulação do ENEM em 2009 e com a criação do SISU em 2010 o acesso às instituições públicas no Brasil passou a ocorrer, de forma gradual e crescente, mediante nota de desempenho do estudante no ENEM. Além disso, o ENEM em 2004 passou a ser a referência para a concessão de bolsas de estudos parciais e integrais em instituições privadas de ensino superior por meio do PROUNI. Soma-se a isso o fato que a partir de 2015 para adesão ao Financiamento Estudantil (FIES) o estudante deverá ter realizado o ENEM no ano anterior à sua candidatura ao financiamento estudantil<sup>66</sup>.

#### 4.4 - Caracterização socioeconômica dos participantes do ENEM (2011)

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP/MEC) estavam matriculados nos três anos do Ensino Médio Regular<sup>67</sup> no ano de 2011 no país um total de 8.400.689 estudantes<sup>68</sup>. No ano de 2011 compunha a base de dados do ENEM um total de 5.380.856 observações (Microdados, INEP/MEC). O número de observações definido no estudo compreende 1.019.029 participantes<sup>69</sup>, os quais atenderam aos critérios definidos para esta pesquisa, dentre os quais mais de 70% declararam frequentar a rede

<sup>66</sup> Além disso, para concessão do crédito estudantil, a partir de janeiro de 2015, é necessário que o candidato tenha feito no mínimo 450 pontos no ENEM e não tenha zerado a redação.

<sup>67</sup> Estes números não incluem as matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE); Inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

<sup>68</sup> O Censo Escolar não especifica a distribuição das matrículas do Ensino Médio nos três anos que o compõe. Por isso, se conhece a quantidade de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio, aqueles que estão aptos a participarem do ENEM.

<sup>69</sup> Para maiores detalhes ver tabela 2.

estadual, de ensino 23,2% a rede privada, 1,9% dos estudantes a rede federal e 1,1% a rede municipal.

Considerando a importância dos condicionantes sociais e familiares nos resultados e nas chances de progressão educacionais dos estudantes, na mobilidade social e na possibilidade de ascensão das gerações seguintes nos postos no mercado de trabalho, realizou-se a caracterização socioeconômica dos participantes do ENEM buscando identificar o perfil dos mesmos por meio de variáveis tais como sexo, cor, renda familiar, dependência administrativa da escola, escolaridade dos pais, condições ocupacionais no mercado de trabalho, etc., dados estes relacionados ao desempenho dos estudantes no ENEM em cada unidade da federação.

Ao traçar o perfil do participante do ENEM (2011) em cada uma das unidades da federação, a primeira variável a ser analisada é a de gênero (tabela 7) e a relação desta com o desempenho dos estudantes no exame. A tabela 7 apresenta a distribuição percentual de participação no ENEM por gênero,. A partir da investigação da participação de homens e mulheres no ENEM, verificou-se que em todas as unidades da federação as mulheres compõe a maioria numérica dentre o total de participantes, percentual que chega a quase 60% para o Brasil, confirmando o que Ney *et al.* (2010) chamam de processo de feminilização do sistema educacional, indicando maior inserção da mulher no sistema educativo e o crescimento do nível de escolaridade delas proporcionalmente ao dos homens.

Tabela 7: Percentuais de participação no ENEM por gênero, unidades da federação (2011).

UF	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
RO	3.722	39,6	5.688	60,4	9.410	100
AC	2.254	42,5	3.044	57,5	5.298	100
AM	7.760	40,6	11.344	59,4	19.104	100
RR	1.104	40,7	1.607	59,3	2.711	100
PA	12.504	39,1	19.446	60,9	31.950	100
AP	1.851	41,4	2.621	58,6	4.472	100
TO	3.416	39,4	5.255	60,6	8.671	100
MA	11.806	39,4	18.175	60,6	29.981	100
PI	7.011	39,7	10.657	60,3	17.668	100
CE	24.470	42,2	33.508	57,8	57.978	100
RN	6.094	40,2	9.069	59,8	15.163	100
PB	7.226	40,2	10.732	59,8	17.958	100
PE	16.627	38,9	26.104	61,1	42.731	100
AL	4.473	38,8	7.045	61,2	11.518	100
SE	3.141	36,2	5.543	63,8	8.684	100
BA	18.197	35,9	32.451	64,1	50.648	100
MG	46.513	39,8	70.492	60,2	117.005	100
ES	10.964	41,5	15.465	58,5	26.429	100
RJ	29.711	39,3	45.810	60,7	75.521	100
SP	101.413	41,9	140.741	58,1	242.154	100
PR	25.412	41,2	36.242	58,8	61.654	100
SC	10.986	39,4	16.873	60,6	27.859	100
RS	21.486	39,6	32.732	60,4	54.218	100
MS	5.965	41,2	8.530	58,8	14.495	100
MT	6.994	41,4	9.914	58,6	16.908	100
GO	13.164	39,7	20.030	60,3	33.194	100
DF	6.188	39,5	9.459	60,5	15.647	100
Brasil	410.452,00	40,3	608.577,00	59,7	1.019.029	100

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

De acordo com dados da Fundação Carlos Chagas<sup>70</sup> em 2007 verificou-se aumento significativo do nível de instrução da população brasileira, principalmente das mulheres. A análise dos dados obtidos a partir do Banco de Dados Sobre o Trabalho das Mulheres mostra que 39% das mulheres passaram a ter mais de nove anos de estudo, em

<sup>70</sup> Obtidos a partir do Banco de Dados Sobre o Trabalho das Mulheres. Séries Históricas. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/>. As bases de dados em que se baseiam as séries históricas e pesquisas da Fundação Carlos Chagas sobre o Trabalho das Mulheres no Brasil são: os Censos Demográficos e, principalmente as PNAD's - Pesquisas Domiciliares por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; a RAIS - Relação Anual de Informações Sociais, do Ministério do Trabalho e Emprego e; o Censo do Ensino Superior, o Censo Escolar e o da Educação Profissional, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /INEP do Ministério de Educação e Cultura.

comparação a 35% dos homens. A tendência de aquisição de maior nível de escolaridade das mulheres, que vinha se esboçando desde as últimas décadas do século XX e se consolida na primeira década do século XXI, tem especial importância para a inserção das mulheres no mercado de trabalho.

O estudo Fundação Carlos Chagas (2007) ainda mostra que a prevalência das mulheres entre os mais escolarizados ocorre a partir do ensino médio e se estende ao superior: “Em 2007, entre os que têm entre nove e onze anos de estudo, mais da metade são mulheres e entre aqueles que têm mais de doze anos de estudo, 57% são do sexo feminino” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007). Corroboram com estes dados os apresentados pelo Censo Escolar (2006) o qual mostra que 54% das matrículas e 58% das conclusões no ensino médio eram femininas e pelo Censo do Ensino Superior (2007) o qual conclui que mais da metade dos ingressantes e 60% dos concluintes do ensino superior são do sexo feminino.

Entretanto, a associação entre o nível de escolaridade das mulheres e as posições ocupacionais e remunerações das mesmas no mercado de trabalho no Brasil é muito complexa. Neste contexto, o fato de mulheres disporem de credenciais de escolaridade superiores ao dos homens não têm se revertido em ganhos semelhantes aos masculinos, pois os dados apresentados pela Fundação Carlos Chagas (2007) deixam claro que homens e mulheres com igual escolaridade obtêm rendimentos diferentes. Assim, as relações de gênero determinam valores diferentes para profissionais no mercado de trabalho, e se maiores patamares de escolaridade estão associados, de uma forma geral, a maiores salários, isso é válido diretamente para os homens, o que não se aplica, diretamente às mulheres.

Assim, a desigualdade dos rendimentos femininos frente aos masculinos é um traço persistente seja qual for o ângulo sob o qual se analise a questão:

As mulheres ganham menos que os homens independentemente do setor de atividade econômica em que trabalhem. No ramo da educação, saúde e serviços pessoais, espaço de trabalho tradicionalmente feminizado, em 2007, por exemplo, encontraremos ¼ dos trabalhadores e 11% das trabalhadoras ganhando mais de cinco salários mínimos. Comparativamente a 2002, constata-se que diminuiu o número de trabalhadores de ambos os sexos com ganhos naquela faixa de remuneração (ganhavam mais de 5 SM 30% deles e 15% delas) [...]. No que tange à posição na ocupação, elas sempre ganham menos do que eles seja como empregadas, autônomas, empregadoras ou trabalhadoras domésticas [...]. Da mesma forma, são menores os patamares de rendimento feminino, independentemente da jornada semanal de trabalho [...]. Quanto mais elevada a escolaridade,

maiores as chances de obter melhores rendimentos. Se isso é verdadeiro para trabalhadores de ambos os sexos, porém, parece se aplicar mais a eles do que a elas. Observando os rendimentos dos que atingiram os mais altos níveis de escolarização, 15 anos e mais, que cursaram uma faculdade, tem-se que 30% dos homens e apenas 10% das mulheres tinham rendimentos superiores a 10 SM em 2007 (em 2002, as proporções eram, respectivamente, 42% e 18%). (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em pesquisa baseada nos dados do Censo Demográfico de 2010<sup>71</sup> corrobora com esta análise mostrando que as mulheres aumentaram sua presença no mercado de trabalho brasileiro e que estão com melhores condições de trabalho, mas ainda em condições de desigualdade em relação aos homens no que refere à formalização do emprego e rendimento: “Entre 2000 e 2010 as mulheres aumentaram sua participação no mercado de trabalho em 4,5% contra o decréscimo dos homens de 4%” (IBGE, 2014). O estudo mostra também que as mulheres têm cada vez mais acesso ao emprego formal com todos os direitos assegurados, como férias, 13º salário, licença-maternidade e licença por doença.

Apesar da maior inserção da mulher no mercado de trabalho e de avanços no que se refere à formalização do trabalho as desigualdades de rendimento por gênero permanecem: “Enquanto os homens recebiam em média R\$ 1.587, as mulheres ganhavam R\$ 1.074, também em média. No Nordeste o salário da mulher chega a ser 47% inferior ao da mulher na região Sudeste” (IBGE, 2014). Além disso, ainda é grande o número de mulheres que trabalham sem receber nada: “São as que cuidam da casa, ou que cuidam dos filhos e não tem nenhum tipo de remuneração. No Brasil esse número chega a 30,4%. Nas áreas rurais da região Norte essa porcentagem chega a quase metade das mulheres: 45,1%” (IBGE, 2014).

Quando comparadas as médias das notas da prova objetiva, por gênero, em cada unidade da federação, verifica-se que o desempenho das mulheres em todos os estados brasileiros foi inferior ao desempenho dos homens (tabela 8).

---

<sup>71</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Mulheres ainda ganham menos no mercado de trabalho*. 2014. Disponível em: <<http://economia.terra.com.br/ibge-mulheres-ainda-ganham-menos-no-mercado-de-trabalho>>

Tabela 8: Distribuição das notas da prova objetiva e da prova de redação, por gênero, nas unidades da federação brasileira (2011).

UF	Prova Objetiva		Redação		Objetiva e Redação <sup>72</sup>	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
RO	488,6	469,3	494,2	537,3	493,4	504,5
AC	462,5	449,4	500,3	542,9	484,0	497,7
AM	469,9	452,3	524,9	561,0	498,9	507,6
RR	478,2	456,9	509,0	551,2	496,4	505,5
PA	491,0	466,3	527,2	555,6	511,0	512,2
AP	473,5	456,3	515,0	552,8	496,1	505,6
TO	471,3	454,5	497,6	533,1	486,9	495,3
MA	473,1	451,5	521,0	548,5	499,7	501,9
PI	496,4	471,8	529,0	559,5	515,2	517,6
CE	487,9	466,4	515,0	549,8	505,0	510,6
RN	504,3	473,8	528,0	556,2	518,2	516,7
PB	502,2	471,0	531,5	559,7	518,9	517,0
PE	502,7	475,3	523,3	550,0	515,3	514,5
AL	494,8	468,5	526,7	554,1	512,7	512,8
SE	498,4	466,4	542,1	560,5	521,3	514,6
BA	501,1	471,9	534,4	557,7	519,8	516,3
MG	532,8	507,7	543,6	574,7	539,8	542,4
ES	503,8	487,4	501,3	547,7	505,5	518,8
RJ	543,3	515,1	567,4	600,5	556,4	558,7
SP	521,9	498,4	540,3	579,8	532,3	539,9
PR	515,1	494,9	513,5	560,3	515,9	528,6
SC	529,6	507,2	536,3	581,3	534,2	544,9
RS	522,6	500,2	547,7	589,1	536,0	545,1
MS	507,3	485,9	540,0	574,8	524,7	531,1
MT	487,2	470,0	499,0	542,9	495,3	507,8
GO	508,9	486,8	525,1	562,1	518,9	525,5
DF	536,1	507,8	556,8	582,3	547,8	546,4
Brasil	513,1	489,1	534,0	569,5	525,4	530,6

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Para compreender esta questão, investigou-se, separadamente, o desempenho masculino e feminino de acordo com cada uma das quatro áreas do conhecimento definidas no exame (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática) com intuito de identificar em qual (is) área (s) o desempenho masculino supera o feminino na prova objetiva. A tabela 9 apresenta o desempenho dos estudantes por gênero e área do conhecimento nas unidades da federação. A análise da tabela 9

<sup>72</sup> O número de observações da média da prova objetiva e da prova de redação foi de 392.879 homens e de 588.157 mulheres.

permite verificar que o desempenho masculino é superior ao feminino em todas as áreas do conhecimento da prova objetiva analisadas pelo exame, com exceção da área de linguagens códigos e suas tecnologias, na qual o desempenho feminino supera o masculino na maior parte dos estados brasileiros, com exceção dos estados do Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Distrito Federal.

Tabela 9: Desempenho dos estudantes das unidades da federação por gênero e área do conhecimento (2011).

UF	Ciências da Natureza		Ciências Humanas		Linguagens e Códigos		Matemática	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
RO	463,3	442,5	466,8	454,5	499,5	505,9	524,8	474,1
AC	434,9	421,1	445,2	438,1	482,3	493,1	487,6	445,2
AM	443,8	425,5	450,3	436,6	488,0	494,7	497,7	452,5
RR	448,2	429,7	459,5	443,2	494,6	498,0	510,3	456,5
PA	467,8	441,0	475,4	456,1	503,8	503,3	516,9	464,7
AP	450,0	428,0	461,2	448,9	494,8	500,1	488,1	448,2
TO	446,0	428,2	452,4	440,2	485,4	493,2	501,4	456,6
MA	448,3	424,8	454,5	437,4	490,7	493,2	499,1	450,6
PI	470,4	446,1	474,7	455,7	507,1	508,0	533,3	477,5
CE	461,5	439,5	463,4	447,4	500,6	504,4	526,0	474,5
RN	477,3	445,2	481,1	457,7	515,1	511,8	543,9	480,4
PB	473,8	443,1	478,9	454,2	515,1	510,2	541,0	476,4
PE	473,4	445,4	477,3	456,5	514,5	513,6	545,4	485,6
AL	465,9	438,7	473,1	451,3	508,4	508,4	531,7	475,5
SE	471,2	439,2	482,8	455,3	507,9	503,2	531,6	468,0
BA	472,5	443,3	482,8	458,8	511,5	508,7	537,6	476,6
MG	503,2	477,4	501,5	484,8	534,0	535,2	592,5	533,4
ES	477,0	459,6	474,1	464,5	508,6	519,2	555,2	506,5
RJ	509,9	482,1	512,9	493,7	547,9	547,9	602,6	536,8
SP	489,7	466,3	490,2	475,9	533,4	535,0	574,2	516,4
PR	488,2	466,5	487,4	475,1	520,3	527,7	564,6	510,4
SC	501,2	478,2	499,2	485,8	528,6	533,5	589,6	531,1
RS	491,6	468,1	490,5	477,7	529,0	534,4	579,5	520,6
MS	480,0	457,2	480,7	466,4	514,4	520,2	553,9	499,7
MT	461,8	443,0	465,0	454,7	498,0	506,6	523,8	475,7
GO	482,7	457,4	483,1	468,6	516,0	522,6	553,9	498,5
DF	504,8	474,7	512,3	492,7	545,6	544,4	581,6	519,3
Brasil	483,8	459,3	485,8	469,6	522,0	524,2	560,6	503,4

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

A tabela 10 apresenta a diferença de desempenho dos homens em relação às mulheres por área do conhecimento do ENEM. Por meio dela verificou-se que a maior

diferença percentual no desempenho dos homens em relação às mulheres ocorre na área do conhecimento de Matemática e suas Tecnologias, seguindo pela área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Na área de Matemática o desempenho masculino chega a ser, em média, 13,6% superior ao das mulheres nos estados de Sergipe e na Paraíba. A média brasileira é 11,4% de desempenho superior dos homens em relação às mulheres.

Tabela 10: Diferença de desempenho dos homens em relação às mulheres por área do conhecimento do ENEM (2011).

UF	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação	Prova Objetiva e Redação
RO	4,7	2,7	-1,3	10,7	-8,0	-2,2
AC	3,3	1,6	-2,2	9,5	-7,8	-2,8
AM	4,3	3,1	-1,4	10,0	-6,4	-1,7
RR	4,3	3,7	-0,7	11,8	-7,6	-1,8
PA	6,1	4,2	0,1	11,2	-5,1	-0,2
AP	5,2	2,7	-1,1	8,9	-6,8	-1,9
TO	4,2	2,8	-1,6	9,8	-6,7	-1,7
MA	5,5	3,9	-0,5	10,8	-5,0	-0,4
PI	5,4	4,2	-0,2	11,7	-5,5	-0,5
CE	5,0	3,6	-0,7	10,9	-6,3	-1,1
RN	7,2	5,1	0,6	13,2	-5,1	0,3
PB	6,9	5,5	1,0	13,6	-5,0	0,4
PE	6,3	4,5	0,2	12,3	-4,9	0,1
AL	6,2	4,8	0,0	11,8	-4,9	0,0
SE	7,3	6,0	0,9	13,6	-3,3	1,3
BA	6,6	5,2	0,5	12,8	-4,2	0,7
MG	5,4	3,4	-0,2	11,1	-5,4	-0,5
ES	3,8	2,1	-2,0	9,6	-8,5	-2,6
RJ	5,8	3,9	0,0	12,3	-5,5	-0,4
SP	5,0	3,0	-0,3	11,2	-6,8	-1,4
PR	4,7	2,6	-1,4	10,6	-8,4	-2,4
SC	4,8	2,8	-0,9	11,0	-7,7	-2,0
RS	5,0	2,7	-1,0	11,3	-7,0	-1,7
MS	5,0	3,1	-1,1	10,8	-6,1	-1,2
MT	4,3	2,3	-1,7	10,1	-8,1	-2,5
GO	5,5	3,1	-1,3	11,1	-6,6	-1,3
DF	6,3	4,0	0,2	12,0	-4,4	0,3
Brasil	5,3	3,4	-0,4	11,4	-6,2	-1,0

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Se de um lado, de forma geral, o desempenho masculino supera o desempenho feminino na parte objetiva da prova do ENEM, a tabela 10 mostra que, por outro lado, o

desempenho feminino na prova de redação supera o masculino em todas as unidades da federação. Neste caso, o desempenho feminino na redação supera o masculino em média em 8,5% no Espírito Santo, em 8,4% no Paraná, em 8,1% no Mato Grosso e em 8,0% em Rondônia.

Estes dados confirmam que o interesse e que as práticas de leitura e escrita das mulheres tendem a serem maiores que o dos homens e que a capacidade de escrita delas é diretamente influenciada pela maior dedicação à leitura, o que também intervém diretamente na maior facilidade de comunicação das mulheres por meio da escrita, resultando no melhor desempenho delas na prova de redação.

Corroborando com os dados encontrados a partir da análise das notas do ENEM por gênero está uma pesquisa divulgada em 2014 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com base nos dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2012). De acordo com o estudo, as mulheres demonstraram maior desempenho para a leitura e para a escrita e os homens maior habilidade em matemática e em disciplinas da área das ciências exatas.

A esfera das relações domésticas se consolida, por meio da produção e da reprodução do “ideal feminino”, por instituições perpetuadoras do arbitrário cultural masculino como a família, a Igreja, a escola e o próprio Estado (MELO, 2014, p. 183). Assim, a prática de leitura e escrita das mulheres (re) afirma que o universo feminino é o da casa, no qual certamente elas desenvolvem tais práticas.

Pode-se afirmar que as diferenças de desempenho nas diferentes áreas do conhecimento entre os gêneros não estão relacionadas a dons e aptidões inatos<sup>73</sup> e sim às diferenças culturais na socialização e na internalização de valores construídos socialmente por meninos e meninas.

Em entrevista ao jornal “O Globo” Bertha Valle (2014a) confirma que as questões culturais são os principais determinantes da aprendizagem: “Não há nada que comprove cientificamente que os homens têm mais capacidade nas ciências exatas, mas, historicamente, é o que vemos. Na minha geração, a mulher era formada para ser professora”. Ainda de acordo com o relatório da OCDE (2014) muitas mulheres não

---

<sup>73</sup> A herança cultural familiar é um aspecto definidor de “dons” juntamente com a aquisição do capital escolar e contribuem para reproduzir “a função de perpetuação das desigualdades em face da cultura e do gênero”. Nos processos de escolarização tanto de homens, quanto de mulheres, essa perpetuação é levada “a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação)” que transformam os “privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os”. Os privilégios socialmente herdados e adquiridos são transformados em méritos, dons e talentos individuais, por meio de recursos pedagógicos e de avaliação (VALLE, 2014b, p. 9).

seguem carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática por não confiarem em suas habilidades na área, “apesar de terem capacidade e ferramentas para fazerem isso”. Por outro lado, a maioria das mulheres tem como perspectiva de trabalho a área de saúde e ciências sociais.

De acordo com Malvasi (2014) as escolhas profissionais estão ligadas à crença de que as meninas são socializadas para desenvolverem relações interpessoais e ligadas ao cuidado com o outro: “meninas são muito mais orientadas para carreiras de ciências humanas. Isso tem a ver com o fato de a sociedade acreditar que elas são mais capazes de fazer doações psicológicas, o que é uma visão equivocada que vem da história de servidão das mulheres aos homens”. Nesta lógica, verifica-se que os valores de uma sociedade marcada pela dominação masculina<sup>74</sup> interferem e orientam as escolhas individuais bem como o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de interesses diferenciados pelos gêneros em relação às áreas do conhecimento escolar<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Bourdieu (2010) discute o conceito de dominação masculina a partir de estudo etnográfico sobre a sociedade Cabila na Argélia, desenvolvido entre 1950 e 1960. Esta sociedade é ordenada segundo oposição e assimetria entre o masculino e o feminino, na qual o masculino é visto como hierarquicamente superior ao feminino e é construído contra e em relação a este. A partir dos conceitos de *habitus* e de violência simbólica Bourdieu discute a dominação masculina nas sociedades ocidentais. O *habitus* é definido como “princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocação’, e muitas vezes consideradas efeitos da tomada de consciência”. Define-o ainda como “sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (Bourdieu, 2013, p. 201-202). O *habitus* trata-se de “um sistema de disposições duráveis e transferíveis a partir da incorporação das experiências vividas, atuando como matriz estruturante das percepções, apreciações e ações dos atores sociais”. A reprodução das estruturas de dominação se dá especialmente por meio de vias simbólicas, não necessitando de violência física que se imponha sobre os indivíduos ou de coerção direta. É a partir destas noções que o sociólogo francês pensa a dominação do “masculino” sobre o “feminino”. Esta é o resultado de uma violência tida como “invisível”, que se exerce principalmente por vias simbólicas, por meio do reconhecimento dos dominados: “a dominação é reconhecida e reproduzida tanto pelos homens quanto pelas mulheres, dado que as estruturas históricas da ordem masculina são incorporadas sob a forma de *habitus*, ou seja, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação que determinam quais comportamentos e posturas são adequados a homens e mulheres” (BETTI, 2011, p. 2).

<sup>75</sup> Bourdieu (2010) discute a maneira pela qual a ação das instâncias família e escola contribuem objetivamente para a permanência da dominação masculina. A família seria a protagonista da divisão sexual do trabalho, onde as mulheres estariam confinadas aos afazeres domésticos e à maternidade, a um trabalho de “reprodução”. A escola continuaria a transmitir estruturas hierárquicas “sexualizadas”, reforçando os destinos sociais de meninos e meninas ao influenciarem a maneira como estes veem a si próprios e a maneira como entendem suas aptidões e inclinações intelectuais. De acordo com Bourdieu (2010), as mulheres seriam desencorajadas (e também desencorajariam a si mesmas) a tentar carreiras acadêmicas e profissionais tradicionalmente “masculinas” e mesmo a lutar por um posto de trabalho de comando, sendo estimuladas a abraçar os papéis de mãe e esposa e/ou procurar carreiras que remetem a estes papéis de “reprodução” e de “cuidado” (como empregada doméstica, enfermeira ou professora primária, por exemplo). Assim, “a estruturação do *habitus* masculino e do *habitus* feminino é resultado de um profundo trabalho de inculcação e incorporação, de transformação duradoura dos corpos e das mentes, de inscrição de disposições permanentes nos indivíduos, não podendo ser transformados por uma simples

Assim, verifica-se que a prova do ENEM, por ser majoritariamente objetiva, favorece o desempenho masculino. Contudo, analisando a média geral do exame (nota prova objetiva + nota da prova de redação) a diferença percentual de desempenho de mulheres e homens não é significativa, atingindo a maior diferença no estado do Acre (tabela 10).

A próxima variável do questionário socioeconômico analisada foi a autodeclaração da cor pelos participantes do ENEM (tabela 11) e de que maneira está relacionada ao desempenho destes no ENEM. Verifica-se que em 19 das 27 unidades da federação brasileira predominam os estudantes que se autodeclararam pardos e em oito os que se autodeclararam brancos. A distribuição de estudantes pelas unidades da federação de acordo com a cor está de acordo com o padrão de distribuição dos diferentes grupos étnicos no território nacional, com a presença de maior percentual de brancos nas regiões Sul e Sudeste, devido à predominância da colonização de origem europeia, de pretos na Bahia, Tocantins, Maranhão, Amapá e Distrito Federal, de pardos no Amazonas, Acre, Pará e Roraima e de indígenas em Roraima, Amazonas, Pernambuco e Mato Grosso do Sul.

---

“tomada de consciência”: o reconhecimento da dominação não se dá, portanto, pela vontade particular dos indivíduos, mas sim pela força simbólica das estruturas da dominação” (BETTI, 2011, P. 04).

Tabela 11: Distribuição dos participantes do ENEM por cor, unidades da federação (2011).

UF	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Total
RO	3189	909	4582	313	48	9041
AC	1135	418	3328	150	36	5067
AM	4141	1046	12473	406	318	18384
RR	676	188	1682	39	68	2653
PA	6640	3203	20337	686	200	31066
AP	1045	555	2545	108	38	4291
TO	1923	1209	4896	373	48	8449
MA	7472	4148	16727	696	132	29175
PI	4211	2219	9967	602	80	17079
CE	16102	3813	34504	1664	552	56635
RN	7300	1152	5599	393	115	14559
PB	6611	1364	8484	644	181	17284
PE	16282	4091	18961	1093	517	40944
AL	3701	1114	5850	380	108	11153
SE	1635	1217	5405	236	71	8564
BA	10070	11694	25099	1299	420	48582
MG	53248	13569	44442	2529	575	114363
ES	11054	2783	11427	473	214	25951
RJ	39015	9450	23190	1445	453	73553
SP	156993	16799	59087	4800	948	238627
PR	45283	2113	11801	1098	131	60426
SC	24255	613	2228	206	51	27353
RS	45692	2495	4539	263	89	53078
MS	7608	913	5161	349	170	14201
MT	6705	1925	7257	380	71	16338
GO	12598	3114	14629	1382	175	31898
DF	5602	1851	6936	503	106	14998
Brasil	500186	93965	371136	22510	5915	993712

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Por meio da análise da tabela 12 é possível afirmar que o desempenho dos estudantes que se declararam brancos no ENEM é superior aos dos estudantes que se declararam pretos, pardos e indígenas em todas as unidades da federação brasileira. A única exceção é o desempenho superior dos que se autodeclararam amarelos (descendentes de orientais e asiáticos) em relação aos brancos nos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Acre e Amapá.

Tabela 12: Desempenho no ENEM por cor nas unidades da federação (2011).

UF	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	485,8	467,3	472,9	479,3	461,0
AC	468,9	450,3	450,1	469,0	432,7
AM	484,6	459,2	451,3	479,4	444,3
RR	482,6	457,6	460,4	475,9	444,1
PA	496,7	473,5	469,3	491,1	471,0
AP	473,6	455,6	460,1	475,4	460,6
TO	481,7	450,2	455,1	465,5	454,4
MA	479,9	455,1	451,8	473,3	449,5
PI	504,6	469,6	474,4	488,7	465,9
CE	500,4	464,4	464,7	488,5	458,1
RN	499,2	470,8	473,1	485,7	465,8
PB	497,2	469,2	472,5	484,7	456,6
PE	506,6	465,4	474,0	480,7	452,3
AL	501,4	464,8	467,7	474,7	451,2
SE	510,7	466,1	470,3	485,1	449,3
BA	507,2	471,7	476,8	486,9	467,6
MG	535,0	500,4	501,9	505,4	487,6
ES	517,1	473,1	478,0	482,9	460,6
RJ	547,1	494,7	504,8	508,0	503,2
SP	519,8	479,3	482,0	555,4	475,9
PR	510,2	473,6	479,3	542,3	466,7
SC	519,0	483,1	497,7	516,1	463,3
RS	513,2	475,5	490,1	495,7	478,6
MS	506,5	481,4	480,2	517,4	428,8
MT	493,8	464,3	466,3	479,2	452,3
GO	512,0	480,0	484,6	493,5	468,4
DF	543,8	498,9	503,8	506,7	474,9
Brasil	517,5	478,4	478,6	507,6	467,0

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Em São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul estados onde a média de desempenho dos amarelos foi superior ao dos brancos, verificou-se que a média de desempenho em matemática foi superior ao das demais áreas do conhecimento, principalmente no estado de São Paulo, onde a diferença foi mais acentuada (tabela 13). No Amapá, ao contrário, a nota dos amarelos em matemática foi inferior à média obtida em linguagens, códigos e suas tecnologias e em ciências humanas.

Tabela 13: Desempenho dos participantes que se autodeclararam amarelos por área do conhecimento (2011)

UF	Ciências Natureza	Ciências Humanas	Linguagens Códigos	Matemática	Média Objetiva
RO	455,5	463,8	507,4	490,5	479,3
AC	446,8	452,0	501,1	476,1	469,0
AM	449,5	461,0	513,7	493,2	479,4
RR	449,0	469,6	507,3	477,5	475,9
PA	467,2	478,2	517,5	501,7	491,1
AP	452,2	470,8	510,2	468,2	475,4
TO	440,2	447,7	496,5	477,4	465,5
MA	448,5	457,0	506,1	481,8	473,3
PI	461,2	470,4	512,8	510,4	488,7
CE	460,9	466,3	518,1	508,7	488,5
RN	459,5	469,2	516,7	497,4	485,7
PB	454,3	466,6	516,2	501,8	484,7
PE	451,1	460,0	512,9	498,9	480,7
AL	444,1	459,6	508,5	486,5	474,7
SE	450,1	474,7	514,3	501,4	485,2
BA	456,5	473,5	514,7	503,2	487,0
MG	476,4	479,4	525,5	540,3	505,4
ES	455,9	457,7	508,3	509,8	482,9
RJ	474,9	483,9	534,0	538,9	508,0
SP	526,3	515,0	560,5	619,9	555,4
PR	515,4	508,4	548,6	597,0	542,3
SC	484,7	488,0	528,9	562,9	516,1
RS	466,7	467,4	517,0	531,8	495,7
MS	488,6	487,7	536,6	556,9	517,4
MT	454,1	457,5	503,9	501,4	479,2
GO	465,1	471,4	518,3	519,0	493,5
DF	475,2	489,1	533,0	529,4	506,7

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Na análise da tabela 14 apresentam-se os resultados da diferença percentual da média de desempenho dos estudantes que se autodeclararam brancos em relação a estudantes que se autodeclararam pretos, pardos, amarelos e indígenas. Analisando a diferença percentual de desempenho dos estudantes que se declararam brancos em relação às demais cores (pretos, pardos, amarelos e indígenas) verifica-se que as diferenças são persistentes e reproduzem a exclusão que caracteriza o sistema educacional brasileiro, sobretudo em relação aos estudantes que se declararam pretos e indígenas (tabela 14), com os quais as diferenças são mais acentuadas em relação aos estudantes que se autodeclararam brancos. Estes dados indicam que as oportunidades

educacionais de estudantes pretos e indígenas tendem a ser reduzidas e ainda menores que a de estudantes pardos e amarelos (asiáticos). Assim, com intuito de explicar a lógica de dominação de um determinado grupo social sobre os mecanismos de reprodução de determinadas camadas sociais sobre as instituições escolares, Bourdieu e Passeron (2008) propuseram o entendimento da violência simbólica como ação e mecanismo perverso e oculto responsável pelas desigualdades no aproveitamento e no rendimento escolar de estudantes pertencentes a diferentes camadas sociais. Assim, a violência simbólica é exercida pelos agentes que controlam a instituição escolar, garantindo legitimidade à violência exercida pelos grupos que detém capital econômico e cultural. Assim, manifesta-se o desprezo pela cultura popular resultando em perda de identidade pessoal e de referências pelos atores escolares desprovidos dos meios socialmente legítimos de dominação e inculcação.

Tabela 14: Diferença percentual da média do ENEM dos estudantes que se declararam brancos em relação aos estudantes que se autodeclararam pretos, pardos, amarelos e indígenas (2011).

UF	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas
RO	4,0	2,7	1,4	5,4
AC	4,1	4,2	0,0	8,4
AM	5,5	7,4	1,1	9,1
RR	5,5	4,8	1,4	8,7
PA	4,9	5,8	1,1	5,5
AP	4,0	2,9	-0,4	2,8
TO	7,0	5,8	3,5	6,0
MA	5,4	6,2	1,4	6,8
PI	7,5	6,4	3,3	8,3
CE	7,8	7,7	2,4	9,2
RN	6,0	5,5	2,8	7,2
PB	6,0	5,2	2,6	8,9
PE	8,8	6,9	5,4	12,0
AL	7,9	7,2	5,6	11,1
SE	9,6	8,6	5,3	13,7
BA	7,5	6,4	4,2	8,5
MG	6,9	6,6	5,9	9,7
ES	9,3	8,2	7,1	12,3
RJ	10,6	8,4	7,7	8,7
SP	8,4	7,8	-6,4	9,2
PR	7,7	6,4	-5,9	9,3
SC	7,4	4,3	0,6	12,0
RS	7,9	4,7	3,5	7,2
MS	5,2	5,5	-2,1	18,1
MT	6,4	5,9	3,0	9,2
GO	6,7	5,7	3,8	9,3
DF	9,0	7,9	7,3	14,5
Brasil	8,2	8,1	1,9	10,8

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Apesar de serem muito elevadas as diferenças de desempenho de brancos em relação aos pretos em todo o país (as notas dos brancos tende a ser 8,2% superior à dos pretos) é interessante notar que em alguns estados a situação tende a ser pior: as maiores diferenças estão nos estados do Rio de Janeiro, Sergipe, Espírito Santo e Distrito Federal, nos quais a pontuação de um estudante negro chega a ser, em média, 9% menor que a de um estudante branco, chegando a ser 10,6% menor no estado do Rio de Janeiro. Estes dados revelam que o fato de “ser preto” está também relacionado a outras variáveis de desigualdade que sugerem uma relação de maior iniquidade em alguns estados em relação a outros. Em suma, “estudantes pretos” dos estados do Rio de

Janeiro, Sergipe, Espírito Santo e Distrito Federal estão em condições de maior iniquidade em relação aos “estudantes pretos” das demais unidades da federação.

Os pardos apresentam, em média, desempenho 8,1% menor em relação aos brancos, sendo maiores as diferenças nos estados de Sergipe, Rio de Janeiro e Espírito Santo. A situação se complexifica ainda mais quando analisamos a situação do desempenho dos brancos em relação aos estudantes indígenas: no Brasil, a nota dos indígenas tende a ser 10,8% menor que a dos brancos e, em Mato Grosso do Sul a nota de um estudante indígena é, em média, 18% menor que a de um estudante branco, caracterizando uma realidade ainda mais excludente. A educação indígena ainda é um grande desafio para o sistema educacional brasileiro e, deixar de considerar as especificidades destes povos e da educação que deve a eles ser ofertada significa negá-los o direito à educação e o direito à cidadania.

Buscando identificar de que maneira a variável cor se relaciona ao desempenho dos estudantes por dependência administrativa da escola para o Brasil, analisamos o desempenho de cada um dos grupos autodeclarados (brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas) nas diferentes redes de ensino (estadual, federal, privada), identificando em que medida as duas variáveis se inter-relacionam.

Na tabela 15 verifica-se o desempenho dos brancos em diferentes dependências administrativas de escolas. Observa-se que nas escolas estaduais o desempenho dos estudantes brancos é superior ao dos demais grupos de cores autodeclaradas em 15 das 27 unidades da federação, notadamente nas regiões Sul, Sudeste, Rio Grande do Norte e Distrito Federal. Nas demais unidades da federação (12) o desempenho dos estudantes amarelos (asiáticos) é superior a dos estudantes dos demais grupos. O desempenho dos grupos de participantes pretos e indígenas não foi superior ao de nenhum outro grupo na rede estadual em nenhuma unidade da federação. Em contrapartida verificou-se que o grupo com maior representatividade numérica em todas as unidades da federação na rede estadual é o grupo dos estudantes de cor parda, com exceção dos estados do Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, onde numericamente os brancos tiveram maior participação no exame nas escolas estaduais.

Tabela 15: Desempenho dos estudantes, por cor autodeclarada em escolas estaduais, por unidades da federação (2011).

UF	Branco		Preto		Pardo		Amarelo		Indígena	
	N	Média	N	Média	N	Média	N	Média	N	Média
RO	2579	470,7	850	462,9	4114	465,2	263	469,2	42	450,9
AC	952	457,1	387	447,5	3081	444,9	131	458,1	34	426,8
AM	3020	458,3	920	449,7	11216	442,9	313	460,6	237	436,8
RR	507	460,4	165	451,7	1418	449,4	36	473,4	58	430,2
PA	3940	460,2	2453	457,3	15886	452,3	441	462,2	140	447,8
AP	828	457,1	492	449,0	2232	452,3	96	463,9	33	456,0
TO	1539	461,5	1143	445,2	4462	447,2	320	451,9	45	452,4
MA	4910	448,6	3306	440,9	13721	439,0	489	452,9	100	436,6
PI	2274	457,8	1674	450,6	7330	449,4	404	458,1	60	451,0
CE	10050	458,5	3210	450,3	28833	447,2	1230	463,7	478	447,5
RN	4229	455,6	839	447,1	4015	445,8	255	455,1	80	438,6
PB	3782	457,3	1000	450,3	6142	450,7	429	462,2	138	440,7
PE	9013	465,9	3370	455,2	14713	456,7	781	461,3	455	444,9
AL	1587	450,9	720	442,4	3687	439,7	225	445,7	74	436,0
SE	675	454,3	903	448,6	3860	446,7	135	456,4	49	422,0
BA	6297	464,1	9846	458,7	20028	456,7	956	462,8	354	454,6
MG	34760	501,8	11343	486,2	36982	486,9	2048	489,3	498	476,9
ES	7688	483,4	2499	464,2	9918	464,3	402	468,4	199	455,4
RJ	17206	500,9	7139	480,4	16090	485,0	986	488,9	315	485,1
SP	107108	492,1	15094	472,5	52532	474,1	2441	508,6	849	468,3
PR	33958	486,7	1915	466,4	10658	471,2	633	500,0	118	458,3
SC	16923	492,7	517	475,8	1841	483,4	140	488,4	46	456,2
RS	36030	498,9	2227	472,0	4036	484,0	223	484,8	80	472,0
MS	5245	480,5	799	473,8	4414	470,0	212	479,4	158	422,9
MT	4766	469,6	1635	454,2	6188	454,9	292	456,6	63	442,6
GO	8159	478,0	2642	468,4	11925	468,4	1077	474,1	153	459,3
DF	2836	496,0	1475	485,7	5294	483,6	371	484,8	89	465,2

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Nas escolas privadas (tabela 16) o desempenho dos brancos é superior ao dos estudantes das demais cores em todas as unidades da federação com exceção do desempenho dos amarelos (asiáticos) no Acre, Amapá, Rio Grande do Norte, São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Numericamente os estudantes brancos estão em maior número em todas as escolas privadas brasileiras, com exceção de Acre, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Piauí, Sergipe e Bahia onde os pardos estão em maioria numérica nas escolas privadas.

Tabela 16: Desempenho dos estudantes por cor autodeclarada nas escolas privadas, unidades da federação (2011).

UF	Branco		Preto		Pardo		Amarelo		Indígena	
	N	Média	N	Média	N	Média	N	Média	N	Média
RO	571,0	551,9	47,0	530,1	419,0	543,6	46,0	533,2	4,0	529,3
AC	178,0	532,4	30,0	486,0	230,0	516,7	17,0	556,9	2,0	532,7
AM	959,0	554,2	89,0	534,6	965,0	530,1	79,0	544,4	12,0	520,6
RR	107,0	544,2	13,0	481,5	151,0	513,7	1,0	495,8	2,0	436,9
PA	2474,0	551,5	596,0	528,0	3831,0	533,9	217,0	545,0	53,0	523,9
AP	217,0	536,6	62,0	507,8	311,0	515,8	12,0	567,0	5,0	490,7
TO	333,0	563,1	41,0	530,8	318,0	535,6	37,0	549,2	1,0	421,1
MA	2283,0	540,1	624,0	511,0	2375,0	510,2	173,0	522,1	28,0	490,7
PI	1761,0	562,5	426,0	529,7	2255,0	545,8	172,0	552,1	16,0	528,8
CE	5856,0	570,5	552,0	538,7	5398,0	553,9	414,0	559,4	70,0	525,3
RN	2738,0	552,7	254,0	518,5	1338,0	532,3	120,0	536,1	32,0	521,4
PB	2568,0	554,1	296,0	519,0	1949,0	534,8	184,0	527,5	41,0	512,6
PE	6870,0	557,7	623,0	513,1	3749,0	534,3	284,0	529,7	53,0	510,1
AL	1958,0	538,6	326,0	499,5	1858,0	510,7	134,0	518,2	32,0	482,3
SE	902,0	551,3	263,0	511,4	1369,0	529,1	90,0	523,3	18,0	504,3
BA	3441,0	583,5	1386,0	546,1	4201,0	562,7	300,0	558,7	48,0	551,3
MG	15667,0	601,7	1353,0	579,8	5201,0	584,9	355,0	585,4	55,0	564,6
ES	2982,0	592,6	241,0	550,3	1343,0	566,2	66,0	564,0	13,0	531,0
RJ	19169,0	581,3	1903,0	532,9	5892,0	543,2	372,0	544,8	115,0	543,3
SP	47198,0	582,3	1415,0	547,9	5457,0	554,3	2275,0	605,6	78,0	553,1
PR	10662,0	578,0	180,0	541,0	1048,0	550,7	433,0	596,5	13,0	542,5
SC	6569,0	581,0	79,0	526,3	331,0	570,2	60,0	577,6	5,0	529,3
RS	8197,0	568,7	187,0	506,6	353,0	542,9	37,0	556,4	5,0	522,9
MS	2272,0	561,7	102,0	523,8	684,0	535,9	126,0	569,1	11,0	520,3
MT	1794,0	553,6	231,0	514,4	934,0	531,3	79,0	556,3	7,0	526,4
GO	4248,0	575,3	415,0	543,3	2480,0	556,8	286,0	562,9	21,0	538,6
DF	2601,0	591,2	356,0	549,1	1527,0	567,2	124,0	567,3	17,0	525,2
Brasil										

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Nas escolas federais (tabela 17) os brancos obtiveram desempenho superior ao das demais cores em 14 das 27 unidades da federação. Pela primeira vez verifica-se o destaque do grupo dos estudantes pretos, neste caso no estado de Goiás, com desempenho mais elevado, estatisticamente igual ao dos brancos (556,6 pontos). Os pardos também aparecem em destaque de desempenho nos estados do Acre, Bahia e Mato Grosso onde o desempenho médio deste grupo superou o das demais cores. Os amarelos, em contrapartida tiveram desempenho superior nos estados do Maranhão,

Ceará, Paraíba, Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Numericamente, os pardos são maioria em 17 unidades da federação e, nas demais verificou-se a predominância dos estudantes brancos, por unidade da federação. No Amapá apenas um estudante pardo fez parte da observação como representante da escola federal no estado. Verifica-se também entre o grupo indígena em vários estados não havia participante nas observações do estudo dentre as escolas federais: Acre, Amapá, Paraíba, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

Tabela 17: Desempenho médio dos estudantes por cor autodeclarada nas escolas federais, unidades da federação (2011).

UF	Branco		Preto		Pardo		Amarelo		Indígena	
	N	Média	N	Média	N	Média	N	Média	N	Média
RO	30	542,3	10	553,0	38	537,6	4	519,6	1	616,4
AC	3	478,6	1	439,1	13	480,6	0	0	0	0
AM	157	566,1	33	525,4	260	522,1	13	534,2	67	459,1
RR	62	558,0	10	525,3	106	532,8	2	510,5	8	546,9
PA	135	586,9	105	552,6	327	567,6	17	566,5	4	576,9
AP	0	0	0	0	1	422,1	0	0	0	0
TO	49	565,9	24	555,0	113	541,9	16	543,3	2	516,9
MA	240	552,7	177	533,4	479	533,8	26	548,9	3	441,5
PI	134	559,5	100	539,8	296	557,1	25	547,4	2	496,8
CE	173	572,4	47	549,0	233	568,1	15	581,7	4	550,8
RN	328	614,4	59	601,5	237	602,5	18	584,0	3	599,4
PB	155	556,4	47	556,8	208	550,2	22	574,8	0	0
PE	283	580,0	71	546,3	365	563,5	15	591,3	5	539,1
AL	146	555,8	67	535,9	295	547,1	21	507,9	2	517,1
SE	50	553,5	50	542,1	161	540,1	11	525,6	4	535,4
BA	219	575,2	294	569,2	531	578,1	31	541,9	10	544,6
MG	1662	609,1	462	600,1	1129	597,5	58	579,4	8	615,2
ES	365	614,0	38	577,5	146	599,7	4	624,3	1	555,1
RJ	2023	627,1	273	604,9	857	615,3	58	604,4	13	605,0
SP	144	642,6	9	645,9	26	648,0	21	662,3	0	0
PR	640	631,7	15	579,1	91	605,6	32	647,8	0	0
SC	585	577,9	11	532,2	39	559,4	4	551,6	0	0
RS	1035	579,3	30	561,9	83	573,4	2	609,6	3	564,9
MS	79	637,5	9	643,0	51	610,1	10	668,0	0	0
MT	127	556,4	57	552,2	116	560,1	8	542,9	1	544,1
GO	165	566,6	48	556,6	189	549,4	19	544,5	1	395,5
DF	165	618,7	20	581,6	115	590,2	8	581,2	0	0

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Realizando uma análise comparativa sobre o desempenho dos pretos nas escolas estaduais, federais e privadas (tabela 18) tem-se a seguinte realidade: como esperado, o desempenho dos estudantes pretos nas escolas federais é superior ao desempenho dos estudantes do mesmo grupo étnico nas escolas estaduais e privadas em 24 unidades da federação. Nas demais unidades da federação o desempenho dos pretos é superior nas escolas privadas (Acre, Amazonas e Amapá).

Tabela 18: Desempenho médio dos estudantes autodeclarados pretos por dependência administrativa da escola, unidade da federação (2011).

Preto	Estadual	Privada	Federal
RO	462,9	530,1	553,0
AC	447,5	486,0	439,1
AM	449,7	534,6	525,4
RR	451,7	481,5	525,3
PA	457,3	528,0	552,6
AP	449,0	507,8	--
TO	445,2	530,8	555,0
MA	440,9	511,0	533,4
PI	450,6	529,7	539,8
CE	450,3	538,7	549,0
RN	447,1	518,5	601,5
PB	450,3	519,0	556,8
PE	455,2	513,1	546,3
AL	442,4	499,5	535,9
SE	448,6	511,4	542,1
BA	458,7	546,1	569,2
MG	486,2	579,8	600,1
ES	464,2	550,3	577,5
RJ	480,4	532,9	604,9
SP	472,5	547,9	645,9
PR	466,4	541,0	579,1
SC	475,8	526,3	532,2
RS	472,0	506,6	561,9
MS	473,8	523,8	643,0
MT	454,2	514,4	552,2
GO	468,4	543,3	556,6
DF	485,7	549,1	581,6

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

A situação dos pardos e dos brancos (tabelas 19 e 20) é semelhante à dos pretos comparando-se a dependência administrativa das escolas frequentadas: os pardos em escolas federais tiveram desempenho superior ao dos pardos nas demais dependências

administrativas em 21 unidades da federação; os brancos em escolas federais tiveram desempenho superior em 18 unidades da federação e os brancos em escolas privadas tiveram desempenho superior em 8 unidades da federação.

Tabela 19: Desempenho médio dos estudantes autodeclarados pardos por dependência administrativa da escola, unidade da federação (2011).

Pardo	Estadual	Privada	Federal
RO	465,2	543,6	537,6
AC	444,9	516,7	480,6
AM	442,9	530,1	522,1
RR	449,4	513,7	532,8
PA	452,3	533,9	567,6
AP	452,3	515,8	422,1
TO	447,2	535,6	541,9
MA	439,0	510,2	533,8
PI	449,4	545,8	557,1
CE	447,2	553,9	568,1
RN	445,8	532,3	602,5
PB	450,7	534,8	550,2
PE	456,7	534,3	563,5
AL	439,7	510,7	547,1
SE	446,7	529,1	540,1
BA	456,7	562,7	578,1
MG	486,9	584,9	597,5
ES	464,3	566,2	599,7
RJ	485,0	543,2	615,3
SP	474,1	554,3	648,0
PR	471,2	550,7	605,6
SC	483,4	570,2	559,4
RS	484,0	542,9	573,4
MS	470,0	535,9	610,1
MT	454,9	531,3	560,1
GO	468,4	556,8	549,4
DF	483,6	567,2	590,2

Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Tabela 20: Desempenho médio dos brancos na rede estadual, privada e federal, por unidade da federação (2011).

Branco	Estadual	Privada	Federal
RO	470,7	551,9	542,3
AC	457,1	532,4	478,6
AM	458,3	554,2	566,1
RR	460,4	544,2	558,0
PA	460,2	551,5	586,9
AP	457,1	536,6	--
TO	461,5	563,1	565,9
MA	448,6	540,1	552,7
PI	457,8	562,5	559,5
CE	458,5	570,5	572,4
RN	455,6	552,7	614,4
PB	457,3	554,1	556,4
PE	465,9	557,7	580,0
AL	450,9	538,6	555,8
SE	454,3	551,3	553,5
BA	464,1	583,5	575,2
MG	501,8	601,7	609,1
ES	483,4	592,6	614,0
RJ	500,9	581,3	627,1
SP	492,1	582,3	642,6
PR	486,7	578,0	631,7
SC	492,7	581,0	577,9
RS	498,9	568,7	579,3
MS	480,5	561,7	637,5
MT	469,6	553,6	556,4
GO	478,0	575,3	566,6
DF	496,0	591,2	618,7

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Assim, pretos, pardos e brancos nas escolas estaduais apresentam desempenho inferior ao dos mesmos grupos étnicos, sobretudo nas escolas federais. Estes dados permitem indicar a importância das variáveis socioeconômicas na interpretação dos destinos escolares dos estudantes, sobretudo considerando a persistente exclusão social de pretos, pardos e indígenas na sociedade brasileira, configurando um traço perverso marcante em nosso sistema social na medida em que reproduz-se a lógica das desigualdades educacionais nas quais os destinos escolares de crianças e jovens são

marcadamente definidos pelas posições ocupacionais de pais e avós na sociedade e no mercado de trabalho<sup>76</sup>.

#### **4.5 - Análise dos condicionantes socioeconômicos familiares nas chances de progressão educacional dos estudantes**

Dentre os condicionantes socioeconômicos familiares necessários para análise do desempenho dos estudantes no ENEM a variável renda familiar destaca-se como uma das mais importantes. A influência da renda familiar e das características socioeconômicas das famílias dos estudantes é amplamente debatida na literatura quando analisamos as oportunidades educacionais.

Estudos como os de Barros *et al.* (2001), e Marteleto (2004) mostraram a importância dos condicionantes socioeconômicos para explicar a reprodução das desigualdades de renda e educacionais no Brasil. A partir da análise dos dados empíricos referentes aos estratos de renda familiar declarados pelos estudantes participantes do ENEM, verificou-se na tabela 20 a distribuição dos estratos de renda média familiar declarados.

Chama atenção destacar sobre os estratos inferiores de renda familiar: entre total de participantes do estado do Ceará, 43,5% dos estudantes declararam renda familiar de até um salário mínimo. O percentual observado no Maranhão também pode ser considerado elevado: 43%, seguido pelo estado do Piauí, com percentual de 39,5%, Paraíba 37,9% e Bahia de 37% (tabela 21). Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal foram os estados com menor percentual de participantes com renda familiar de até 1 salário mínimo (5,6%, 6,2% e 7,5%, respectivamente).

---

<sup>76</sup> As variáveis socioeconômicas apresentaram-se explicativas das diferenças de desempenho educacional. Porém, isto não implica desconsiderar a importância da variável cor para o entendimento das desigualdades educacionais no país.

Tabela 21: Percentuais de estratos de renda familiar dos participantes do ENEM por unidades da federação (2011) <sup>77</sup>.

UF	Nenhuma renda <sup>78</sup>	Até um salário mínimo	Acima de 1 até 1,5 salários	Acima de 1,5 até 2 salários	Acima de 2 até 5 salários	Acima de 5 até 7 salários	Acima de 7 até 10 salários	Acima de 10 até 12 salários	Acima de 12 até 15 salários	Acima de 15 até 30 salários	Acima de 30 salários
RO	1,2	18,7	27,2	27,5	12,8	5,1	3,4	1,6	1,1	1,0	0,4
AC	2,6	31,2	27,2	20,4	9,2	3,9	2,4	1,3	0,8	0,7	0,3
AM	3,0	26,7	27,0	23,8	9,6	3,8	2,4	1,1	1,0	1,0	0,6
RR	2,5	31,8	24,8	18,7	9,2	4,7	3,8	1,2	1,4	1,3	0,4
PA	3,2	34,4	26,6	18,2	7,8	3,8	2,5	1,1	0,9	1,0	0,4
AP	2,4	29,5	26,7	19,0	10,0	4,7	3,2	1,7	1,1	1,2	0,4
TO	2,6	29,6	27,7	21,0	9,5	4,1	2,5	1,1	0,9	0,7	0,3
MA	4,6	43,0	24,1	15,7	5,9	2,5	1,6	0,7	0,7	0,8	0,4
PI	4,8	39,5	22,5	17,1	6,9	3,4	2,1	1,1	1,0	1,1	0,6
CE	3,2	43,5	23,9	15,7	5,6	2,5	1,9	0,9	1,0	1,1	0,5
RN	2,8	31,6	23,5	20,7	8,7	4,1	3,2	1,6	1,3	1,8	0,8
PB	3,3	37,9	22,9	17,2	7,1	3,3	2,9	1,8	1,1	1,8	0,6
PE	2,7	34,5	24,4	18,9	7,7	3,7	2,9	1,4	1,3	1,7	0,9
AL	2,6	30,0	23,4	19,5	9,8	4,7	3,7	1,8	1,7	1,9	0,9
SE	2,5	32,3	24,0	18,6	8,4	4,8	3,5	1,7	1,6	1,9	0,8
BA	3,4	37,0	24,8	18,3	7,1	3,2	2,2	1,1	1,0	1,2	0,6
MG	1,0	16,2	23,3	29,6	13,9	6,0	4,2	1,8	1,5	1,7	0,8
ES	1,1	17,3	25,9	28,2	12,1	5,4	4,0	1,9	1,5	1,7	0,8
RJ	1,1	11,4	22,4	27,8	14,3	7,3	5,6	2,9	2,6	3,1	1,6
SP	0,7	6,2	18,5	33,3	19,3	8,5	5,6	2,5	2,1	2,3	1,1
PR	0,7	8,6	20,1	33,7	18,0	7,6	4,9	2,1	1,7	1,8	0,8
SC	0,5	5,6	15,3	33,2	21,9	9,8	6,1	2,6	2,0	2,2	0,8
RS	0,7	11,5	22,2	32,4	16,4	7,0	4,2	1,7	1,6	1,6	0,7
MS	1,0	13,6	25,2	30,0	13,1	6,4	4,5	2,0	1,6	1,8	0,9
MT	1,1	13,7	26,3	30,5	14,0	6,0	3,6	1,5	1,4	1,3	0,8
GO	0,9	13,7	27,2	30,5	13,2	5,7	3,5	1,7	1,4	1,5	0,7
DF	1,2	7,5	19,9	25,2	12,7	7,7	7,6	4,3	4,6	6,1	3,2
Brasil	1,6	18,6	22,2	27,2	13,7	6,1	4,2	1,9	1,7	1,9	0,9

<sup>77</sup> O salário mínimo em 2011 tinha o valor de R\$545,00.<sup>78</sup> Seguindo os critérios da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) não serão considerados os dados de renda familiar dos estudantes que declararam “nenhuma renda” familiar, pois tecnicamente é impossível a sobrevivência sem “nenhuma renda”. Justifica-se também a desconsideração deste dado pois muitas vezes é fornecida pelos estudantes que não desejam informar a renda familiar.

No outro extremo do estrato de renda, com as maiores concentrações de estudantes com renda familiar acima de 10 até 15 salários mínimos encontram-se o Distrito Federal (4,3%), Rio de Janeiro (2,9%), Santa Catarina (2,6%) e São Paulo (2,5%). Isso se repete com as rendas familiares superiores, mostrando o protagonismo de alguns estados no que se refere à concentração da riqueza nacional.

Seguindo a lógica de concentração de renda regional no país verifica-se que a renda familiar, assim, constitui importante determinante educacional, pois os estados das regiões Nordeste e Norte foram as que apresentaram maior percentual de estudantes com baixa renda familiar, mostrando a complexidade e os desafios da distribuição de renda e das oportunidades de educação nestas regiões as quais também apresentam os piores indicadores de Desenvolvimento Humano<sup>79</sup> do país (tabela 22).

---

<sup>79</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a partir de 2010, passou a considerar três dimensões em sua análise: Longevidade (expectativa de vida ao nascer), índices de educação (anos médios de estudo) e renda (PIB *per capita*).

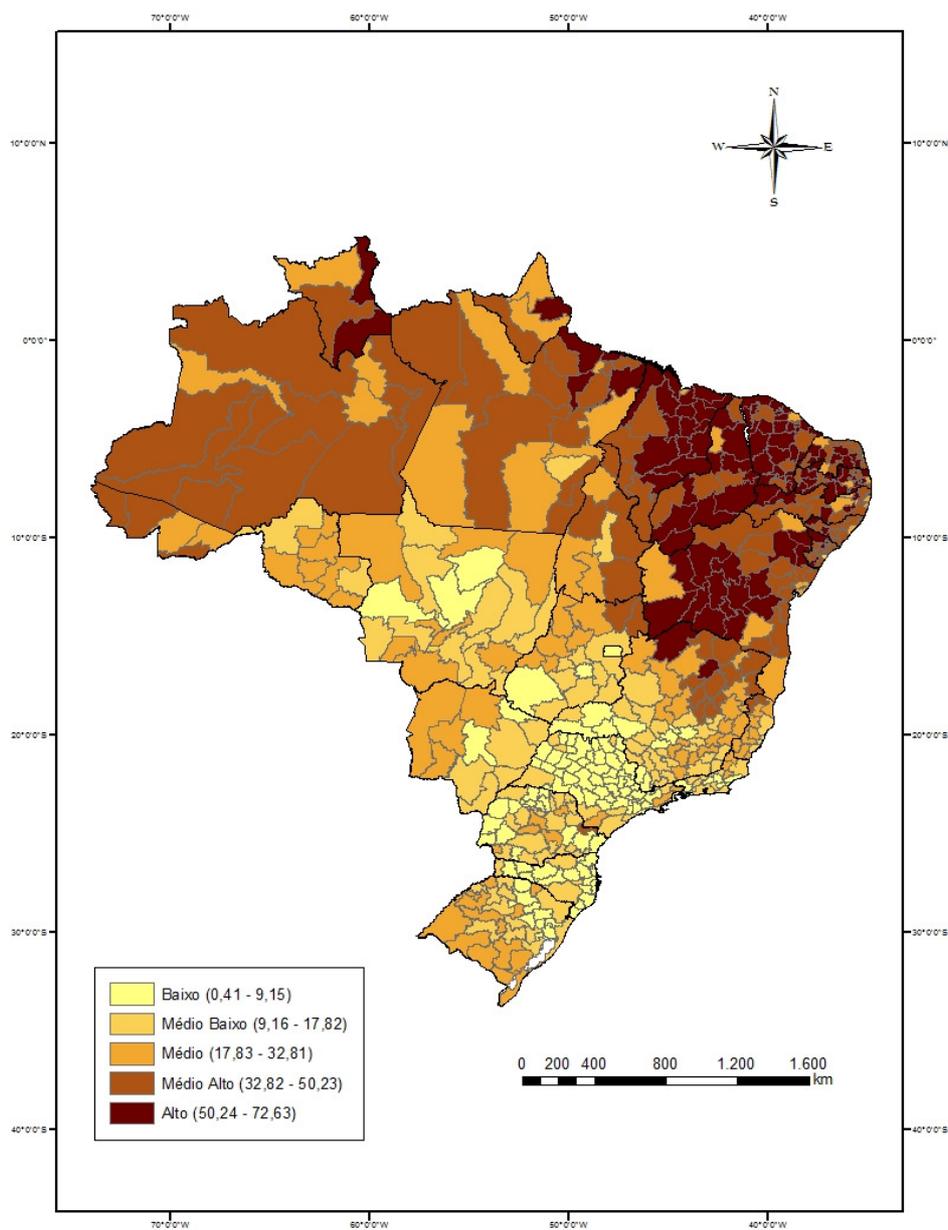
Tabela 22: Índice de Desenvolvimento Humano por estados brasileiros (2013)

Posição	Nome	IDH	IDH Renda	IDH Longevidade	IDH Educação
1°	Distrito Federal	0,824	0,863	0,873	0,742
2°	São Paulo	0,783	0,789	0,845	0,719
3°	Santa Catarina	0,774	0,773	0,86	0,697
4°	Rio de Janeiro	0,761	0,782	0,835	0,675
5°	Paraná	0,749	0,757	0,83	0,668
6°	Rio Grande do Sul	0,746	0,769	0,84	0,642
7°	Espírito Santo	0,74	0,743	0,835	0,653
8°	Goiás	0,735	0,742	0,827	0,646
9°	Minas Gerais	0,731	0,73	0,838	0,638
10°	Mato Grosso do Sul	0,729	0,74	0,833	0,629
11°	Mato Grosso	0,725	0,732	0,821	0,635
12°	Amapá	0,708	0,694	0,813	0,629
13°	Roraima	0,707	0,695	0,809	0,628
14°	Tocantins	0,699	0,69	0,793	0,624
15°	Rondônia	0,69	0,712	0,8	0,577
16°	Rio Grande do Norte	0,684	0,678	0,792	0,597
17°	Ceará	0,682	0,651	0,793	0,615
18°	Amazonas	0,674	0,677	0,805	0,561
19°	Pernambuco	0,673	0,673	0,789	0,574
20°	Sergipe	0,665	0,672	0,781	0,56
21°	Acre	0,663	0,671	0,777	0,559
22°	Bahia	0,66	0,663	0,783	0,555
23°	Paraíba	0,658	0,656	0,783	0,555
24°	Pará	0,646	0,646	0,789	0,528
25°	Piauí	0,646	0,635	0,777	0,547
26°	Maranhão	0,639	0,612	0,757	0,562
27°	Alagoas	0,631	0,641	0,755	0,52
	Brasil	0,727	0,739	0,816	0,637

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013).

Nas figuras 14, 15, 16, 17 e 18 apresentam-se a distribuição dos participantes do ENEM de acordo com a renda familiar, por microrregiões. As figuras elucidam as grandes desigualdades socioeconômicas que caracterizam as macrorregiões brasileiras: concentração dos maiores percentuais de participantes com renda de até um salário mínimo nos estados da região Nordeste, seguido pela região Norte; concentração de estudantes com renda familiar acima de um até dois salários mínimos na região Centro-Oeste e dos demais estratos de renda (acima de dois salários mínimos) nas regiões Sudeste e Sul do país, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro.

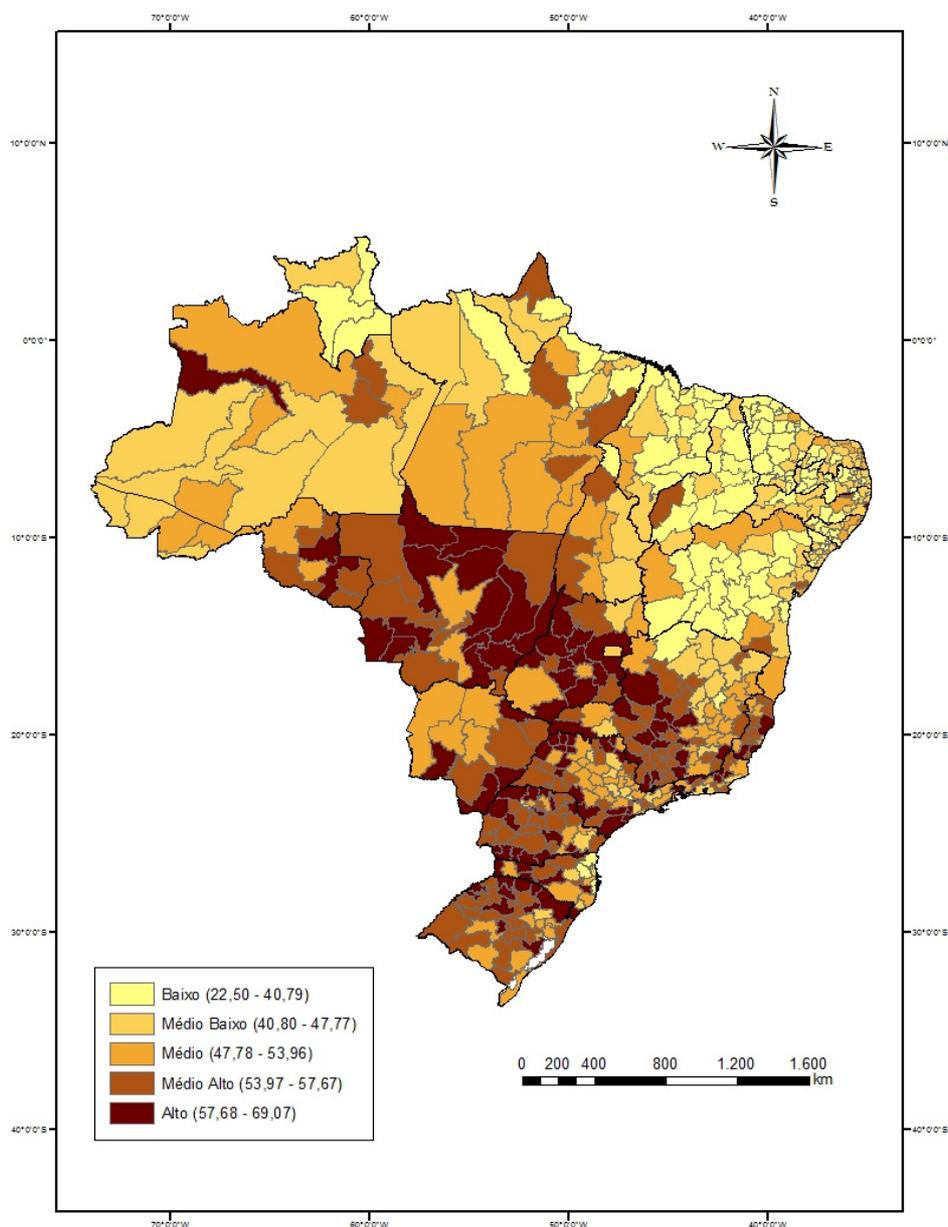
Figura 12: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar de até um salário mínimo, por microrregiões (2011)<sup>80</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>80</sup> n= 558, sendo 112 baixos (0,41-9,15), 112 médio baixo (9,16-17,82), 112 médio (17,83-32,81), 111 médio alto (32,82-50,23), 111 alto (50,24-72,63).

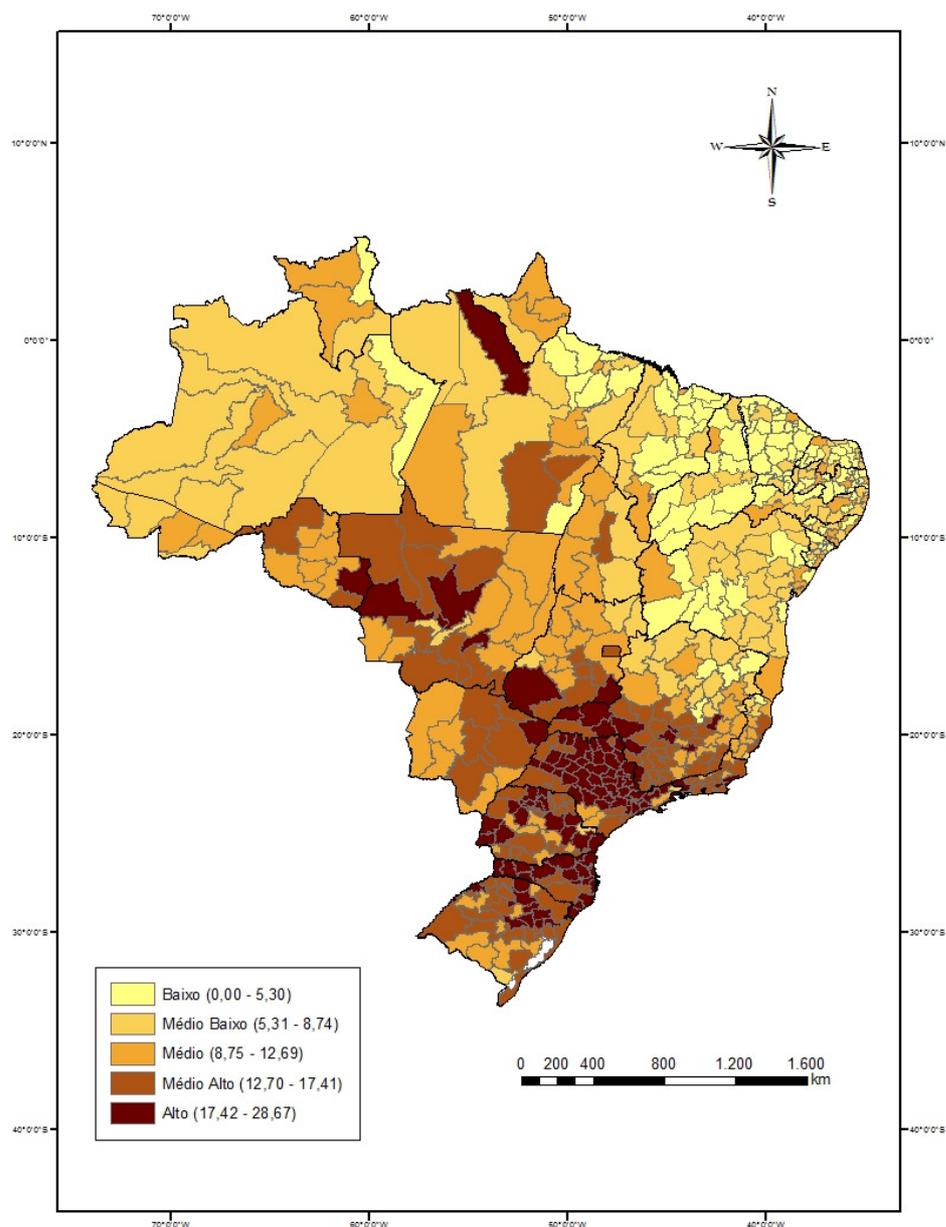
Figura 13: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 1 até 2 salários mínimos, por microrregiões (2011)<sup>81</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>81</sup> n= 558, sendo 112 baixos (22,50-40,79), 112 médio baixo (40,80-47,77), 112 médio (47,78-53,96), 111 médio alto (53,97-57,67), 111 alto (57,68-69,07).

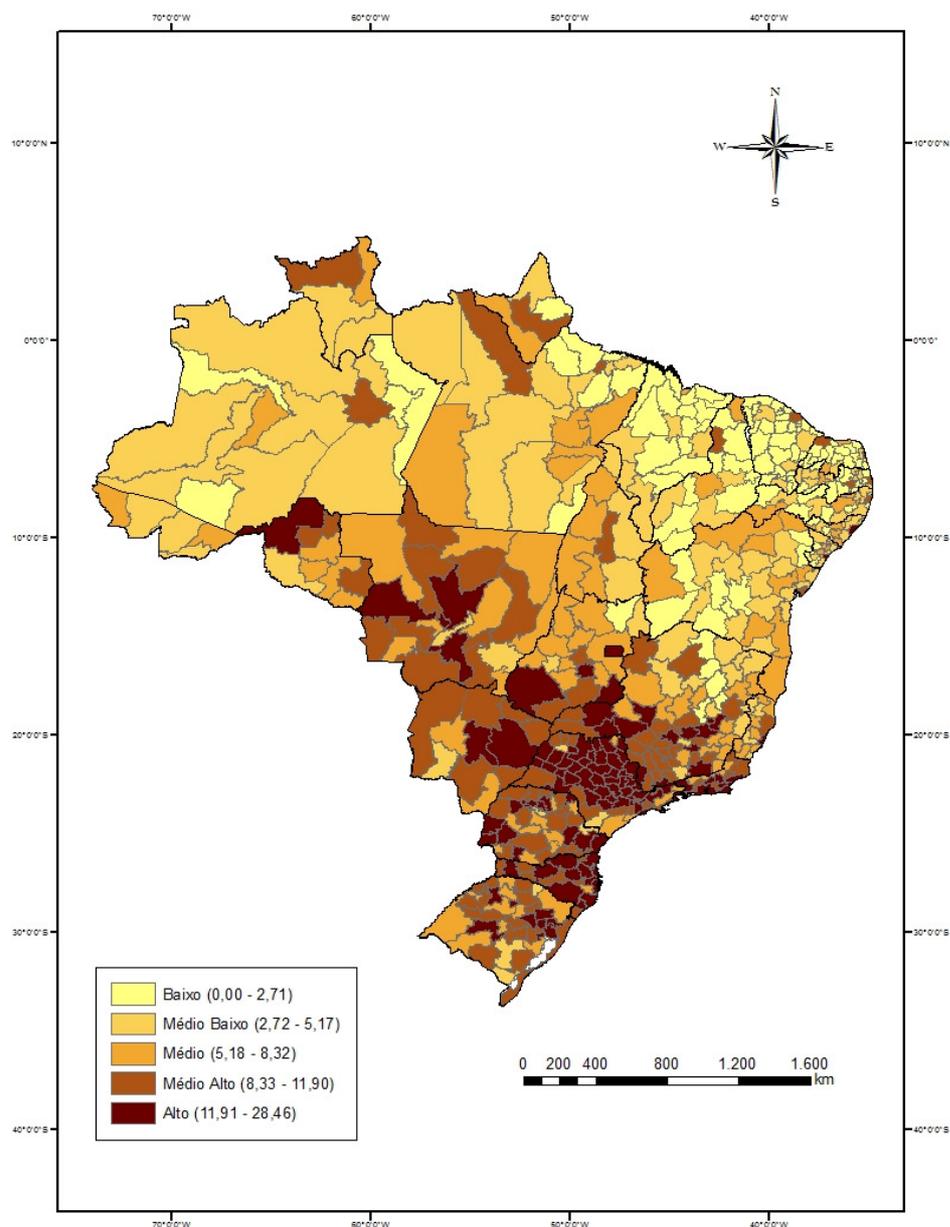
Figura 14: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 2 até 5 salários mínimos, por microrregiões (2011) <sup>82</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>82</sup> n= 558, sendo 112 baixos (0,0-5,30), 112 médio baixo (5,31-8,74), 112 médio (8,75-12,69), 111 médio alto (12,70-17,41), 111 alto (17,42-28,67).

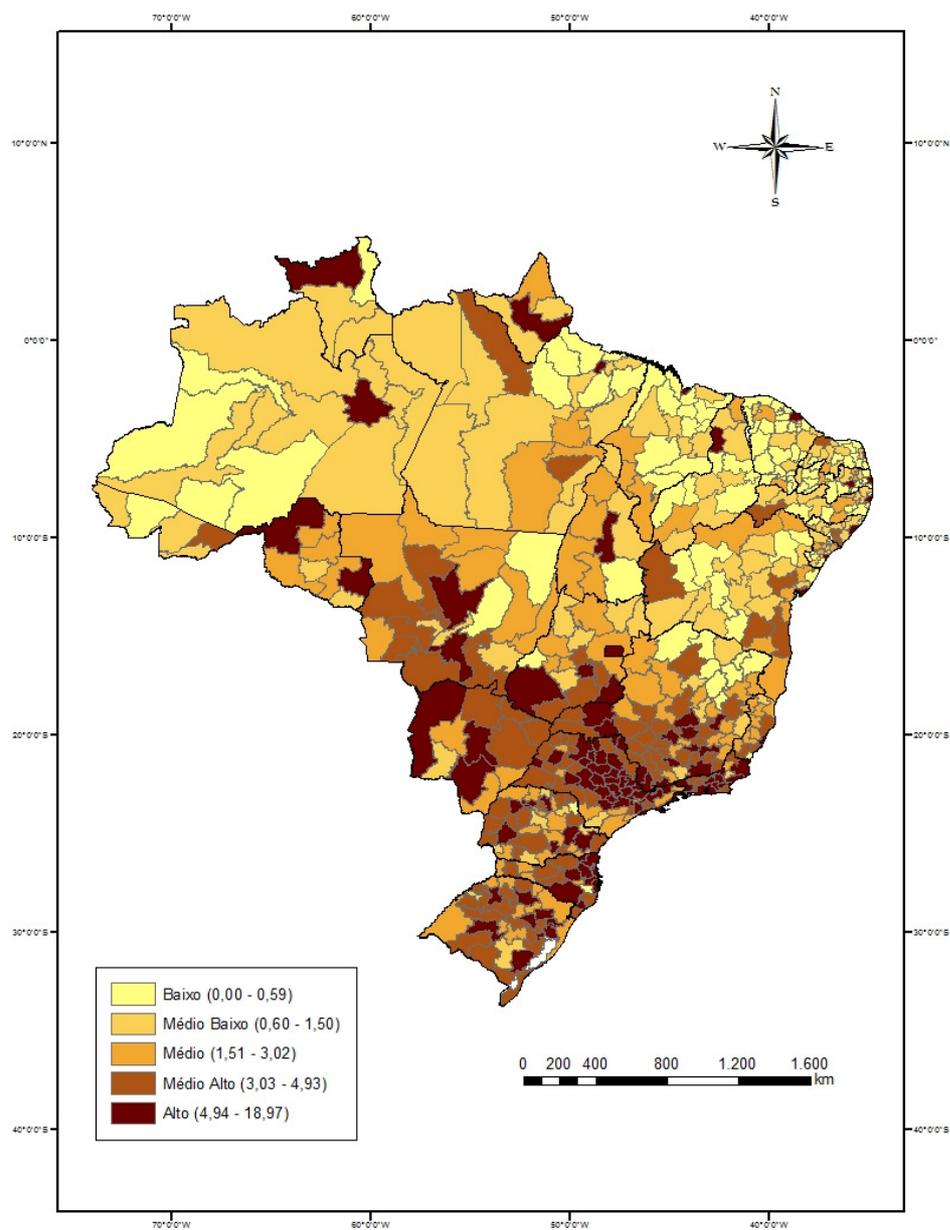
Figura 15: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 5 até 10 salários mínimos, por microrregiões (2011)<sup>83</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>83</sup>n= 558, sendo 112 baixos (0,00-2,71), 112 médio baixo (2,72-5,17), 112 médio (5,18-8,32), 111 médio alto (8,33-11,90), 111 alto (11,91-28,46).

Figura 16: Distribuição dos participantes do ENEM com renda familiar acima de 10 salários mínimos, por microrregiões (2011)<sup>84</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

A tabela 23 apresenta a relação existente entre renda familiar declarada e o desempenho do estudante no ENEM, por unidade da federação.

<sup>84</sup> n= 558, sendo 112 baixos (0,0-0,59), 112 médio baixo (0,60-1,50), 112 médio (1,51-3,02), 111 médio alto (3,03-4,93), 111 alto (4,94-18,97).

Tabela 23: Desempenho obtido no ENEM de acordo com os estratos de renda familiar, por unidades da federação (2011).

UF	Nenhuma renda	Até um salário mínimo	Acima de 1 até 1,5 salários	Acima de 1,5 até 2 salários	Acima de 2 até 5 salários	Acima de 5 até 7 salários	Acima de 7 até 10 salários	Acima de 10 até 12 salários	Acima de 12 até 15 salários	Acima de 15 até 30 salários	Acima de 30 salários
RO	461,6	452,7	459,9	477,0	490,9	509,8	529,5	542,8	553,5	558,0	592,3
AC	428,4	436,8	448,8	458,1	474,3	482,0	507,7	529,2	543,4	543,2	547,5
AM	427,1	431,5	445,9	463,7	483,3	509,2	530,5	549,8	566,4	586,7	592,7
RR	425,4	439,0	456,6	473,0	482,4	503,1	513,5	534,3	549,7	554,2	581,0
PA	445,4	446,9	464,6	486,2	510,8	534,6	555,4	566,4	574,4	594,6	611,5
AP	440,3	439,7	453,6	467,8	478,5	503,6	512,9	524,7	542,2	555,6	567,6
TO	436,8	435,5	450,7	467,2	486,3	510,1	530,0	535,9	563,0	569,4	586,8
MA	429,1	434,9	455,8	477,6	507,1	531,1	558,5	557,7	571,4	590,9	605,7
PI	442,2	448,1	472,5	498,1	530,0	562,3	577,3	596,2	610,9	621,6	643,2
CE	436,6	442,6	466,5	492,8	529,6	560,2	580,0	592,1	607,5	619,9	620,1
RN	442,9	443,5	468,6	496,6	527,7	550,4	573,3	584,8	589,0	606,1	614,4
PB	442,4	447,1	470,5	496,8	529,3	550,4	568,4	582,0	591,4	606,0	617,9
PE	444,6	449,3	469,4	494,9	525,1	552,4	573,3	584,6	596,2	609,2	619,5
AL	441,1	440,1	459,3	483,7	510,6	529,0	553,1	557,9	579,1	594,9	596,6
SE	446,7	440,0	459,8	482,1	511,3	535,7	557,4	571,3	591,8	615,0	619,0
BA	440,2	447,2	469,5	494,7	531,9	556,7	579,8	594,4	603,4	615,8	629,5
MG	473,3	471,1	488,8	511,4	539,2	564,4	589,4	603,6	616,1	632,5	644,1
ES	463,0	452,5	466,9	489,3	513,2	544,5	570,1	592,1	601,7	624,0	636,8
RJ	512,6	473,1	488,6	511,6	537,7	562,6	580,4	596,2	611,0	625,4	639,0
SP	479,4	458,2	470,5	490,1	514,4	539,6	563,2	581,5	593,3	609,2	625,3
PR	477,8	458,7	471,1	490,0	512,5	536,8	564,7	578,8	590,1	612,6	621,0
SC	499,1	476,0	484,4	498,0	519,9	538,6	564,8	579,2	591,7	607,7	610,7
RS	483,1	474,6	486,2	502,0	520,9	538,3	557,4	574,2	585,0	600,7	612,3
MS	453,8	455,1	468,6	488,4	509,4	536,6	556,0	559,6	583,4	596,4	609,1
MT	449,3	445,6	456,1	471,8	490,3	512,5	532,8	557,7	554,8	570,7	591,8
GO	475,6	455,1	469,2	488,9	515,7	539,6	568,5	585,1	600,6	615,1	638,0
DF	503,8	466,0	475,6	493,9	517,0	532,0	556,0	569,7	588,2	608,1	632,4

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Por meio da tabela 23 é possível verificar que as notas médias dos participantes no ENEM aumentam em todas as unidades da federação na medida em que aumenta a sua renda familiar<sup>85</sup>. Os dados também revelam, assim como constatado por Marteleto (2004) e Barros *et al.* (2001b) a intrínseca relação existente entre distribuição da renda familiar, dependência administrativa de escola frequentada pelo estudante e desempenho educacional no Brasil. Assim, a reprodução intergeracional da pobreza é persistente na medida em que o investimento educacional tende a ser menor quanto mais pobre é uma família, caracterizando o subinvestimento em educação. O capital cultural (BOURDIEU, 2011) de uma família também é produto do acesso diferenciado a bens e serviços que possuem, conferindo maiores vantagens competitivas a esses estudantes no meio escolar, tais como o acesso livros, cinemas, teatros, museus, viagens e todos os desdobramentos que o acesso a tais bens e serviços resultam na construção de um *ethos* que contribui para definir as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar. Assim, como discutido por Bourdieu e Passeron (2008) a posse de certo capital cultural e de um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes elementos para os estudantes alcançarem o sucesso escolar.

Assim como apontado por Marteleto (2004), baseado nos dados PNAD's de 1977 a 1999, verificamos com os microdados do ENEM (2011) que o papel da origem social tem persistido como importante mecanismo de manutenção das desigualdades educacionais no Brasil.

Na tabela 24 apresenta-se a diferença percentual da média de desempenho dos estudantes em diferentes estratos de renda familiar em relação aos estudantes com até um salário mínimo. Por meio dessa tabela é possível analisar o desempenho dos estudantes das diferentes unidades da federação dentro da mesma faixa de renda familiar para que se possa verificar como se comportam as diferenças de rendimento no exame. A nota média dos estudantes do estado do Maranhão, na faixa de renda acima de 10 até 12 salários mínimos, é de 557,7 pontos enquanto a média dos estudantes do Rio Grande do Sul na mesma faixa de renda é de 574,2 pontos (diferença de 16,5 pontos). Se analisarmos a faixa de renda acima de 15 até 30 salários mínimos a diferença de pontuação entre os mesmos estados cai para 9,8 pontos e se

---

<sup>85</sup> A declaração de “nenhuma renda”, conforme já mencionado e seguindo a metodologia de análise da PNAD não será considerada, pois, muitas vezes, indica que o estudante não tem interesse em declarar a sua renda familiar.

aumentarmos a faixa de renda, acima de 30 salários mínimos, a diferença de pontuação entre os estudantes do Maranhão e do Rio Grande do Sul na mesma faixa salarial cai para 6,6 pontos.

Seguindo este raciocínio, comparando o desempenho médio dos estudantes em dois estados de duas diferentes regiões brasileiras (Sudeste e Norte) São Paulo e Amazonas, na faixa de renda acima de 10 até 12 salários mínimos a diferença média de desempenho é de 31,7 pontos; entre a faixa de renda acima de 12 até 15 salários mínimos a diferença média cai para 26,9 pontos e de acima de 15 até 30 salários mínimos a diferença é de 22,5 pontos, indicando que há uma tendência de queda da diferença de desempenho conforme aumenta o estrato de renda familiar.

A tabela 24 mostra que nos estados do Piauí, Bahia, Espírito Santo, Sergipe, Goiás, Ceará, Maranhão e Rio Grande do Norte são mais díspares as diferenças percentuais de desempenho entre estudantes com faixa de renda acima de 30 salários (R\$16.350,00) em relação ao desempenho dos estudantes com renda familiar de até um salário mínimo (R\$545,00). Nesta lógica, um estudante que possui renda familiar acima de 30 salários mínimos tem desempenho, em média, 30,3% superior a de um estudante com renda familiar de até um salário mínimo no Piauí, 29% superior na Bahia, 28,9% no Espírito Santo, 28,9% em Sergipe, 28,7% em Goiás, 28,6% no Ceará, 28,2% no Maranhão e 27,8% no Rio Grande do Norte.

É notório identificar que as mais elevadas diferenças de desempenho relacionadas à renda familiar persistem, sobretudo, nos estados do Nordeste tais como Piauí, Bahia, Sergipe, Ceará, Maranhão e Rio Grande do Norte em todas as faixas de renda familiar analisadas comparativamente aos estudantes com renda familiar de até um salário mínimo, demonstrando que nestes estados encontram-se as maiores diferenças de desempenho educacional relacionado às diferenças de rendimentos, comparando-se os mais baixos e mais elevados estratos de renda familiar.

Tabela 24: Diferença percentual da média de desempenho dos estudantes nos diferentes estratos de renda familiar em relação aos estudantes com renda familiar de até 1 (um) salário mínimo (2011)

UF	Acima de 1 até 1,5 salários	Acima de 1,5 até 2 salários	Acima de 2 até 5 salários	Acima de 5 até 7 salários	Acima de 7 até 10 salários	Acima de 10 até 12 salários	Acima de 12 até 15 salários	Acima de 15 até 30 salários	Acima de 30 salários
RO	1,6	5,1	7,8	11,2	14,5	16,6	18,2	18,9	23,6
AC	2,7	4,6	7,9	9,4	14,0	17,5	19,6	19,6	20,2
AM	3,2	6,9	10,7	15,3	18,7	21,5	23,8	26,5	27,2
RR	3,8	7,2	9,0	12,7	14,5	17,8	20,1	20,8	24,4
PA	3,8	8,1	12,5	16,4	19,5	21,1	22,2	24,8	26,9
AP	3,1	6,0	8,1	12,7	14,3	16,2	18,9	20,9	22,5
TO	3,4	6,8	10,4	14,6	17,8	18,7	22,7	23,5	25,8
MA	4,6	8,9	14,2	18,1	22,1	22,0	23,9	26,4	28,2
PI	5,2	10,0	15,5	20,3	22,4	24,8	26,6	27,9	30,3
CE	5,1	10,2	16,4	21,0	23,7	25,2	27,1	28,6	28,6
RN	5,3	10,7	16,0	19,4	22,6	24,2	24,7	26,8	27,8
PB	5,0	10,0	15,5	18,8	21,3	23,2	24,4	26,2	27,6
PE	4,3	9,2	14,4	18,7	21,6	23,2	24,6	26,3	27,5
AL	4,2	9,0	13,8	16,8	20,4	21,1	24,0	26,0	26,2
SE	4,3	8,7	13,9	17,8	21,0	23,0	25,6	28,4	28,9
BA	4,7	9,6	15,9	19,7	22,9	24,8	25,9	27,4	29,0
MG	3,6	7,9	12,6	16,5	20,1	22,0	23,5	25,5	26,9
ES	3,1	7,5	11,8	16,9	20,6	23,6	24,8	27,5	28,9
RJ	3,2	7,5	12,0	15,9	18,5	20,7	22,6	24,4	26,0
SP	2,6	6,5	10,9	15,1	18,7	21,2	22,8	24,8	26,7
PR	2,6	6,4	10,5	14,6	18,8	20,7	22,3	25,1	26,1
SC	1,7	4,4	8,5	11,6	15,7	17,8	19,6	21,7	22,1
RS	2,4	5,5	8,9	11,8	14,8	17,3	18,9	21,0	22,5
MS	2,9	6,8	10,7	15,2	18,2	18,7	22,0	23,7	25,3
MT	2,3	5,6	9,1	13,1	16,4	20,1	19,7	21,9	24,7
GO	3,0	6,9	11,8	15,7	20,0	22,2	24,2	26,0	28,7
DF	2,0	5,6	9,9	12,4	16,2	18,2	20,8	23,4	26,3

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Buscando identificar o percentual de aumento das notas do ENEM conforme aumenta a renda familiar, de acordo com cada um dos estratos de renda declarados, na tabela 25 apresentam-se as diferenças percentuais de desempenho no ENEM dos participantes do exame de acordo com o estrato de renda familiar imediatamente inferior ao analisado.

As maiores diferenças percentuais de rendimentos educacionais no ENEM foram encontradas nos estados do Nordeste nos rendimentos acima de dois até cinco salários mínimos em relação aos estudantes com renda familiar acima de 1,5 até 2 salários, traduzindo-se em percentuais de notas superiores para os estudantes com mais elevada renda. Estas diferenças atingem 6,99% na Bahia, 6,94% no Ceará, 6,13% na Paraíba e 6,02% no Piauí.

As menores diferenças de desempenho no ENEM encontram-se nas faixas mais elevadas de renda. Isto indica que quanto maiores as rendas familiares comparadas, menores as diferenças de desempenho entre os estudantes. Estes dados confirmam que o efeito de um salário a mais no desempenho escolar é maior para as famílias mais pobres comparativamente ao efeito na renda daqueles que possuem rendimentos mais elevados.

Neste caso, observa-se que as menores diferenças percentuais de desempenho no ENEM encontram-se entre os estratos de renda familiar acima de 30 salários mínimos em relação a acima de 15 até 30 salários mínimos no estado do Ceará (0,02%), Alagoas (0,28%), Santa Catarina (0,49%), Sergipe (0,65%), Acre (0,78%).

Tabela 25: Diferença percentual de desempenho no ENEM dos participantes de acordo com o estrato de renda familiar, por unidades da federação..

UF	Diferença entre acima de 1 até 1,5 salários em relação a até 1 salário	Diferença entre acima de 1,5 até 2 salários em relação a acima de 1 até 1,5 salários	Diferença entre acima de 2 até 5 salários em relação a acima de 1,5 até 2 salários	Diferença entre acima de 5 até 7 salários em relação a acima de 2 até 5 salários	Diferença entre acima de 7 até 10 salários em relação a acima de 5 até 7 salários	Diferença entre acima de 10 até 12 salários em relação a acima de 7 até 10 salários	Diferença entre acima de 12 até 15 salários em relação a acima de 10 até 12 salários	Diferença entre acima de 15 até 30 salários em relação a acima de 12 até 15 salários	Diferença entre acima de 30 salários em relação a acima de 15 até 30 salários
RO	1,56	3,58	2,83	3,71	3,71	2,45	1,94	0,81	5,80
AC	2,67	2,02	3,43	1,60	5,06	4,06	2,61	-0,03	0,78
AM	3,24	3,83	4,06	5,09	4,01	3,51	2,93	3,46	1,01
RR	3,85	3,48	1,95	4,11	2,03	3,88	2,81	0,80	4,62
PA	3,81	4,43	4,82	4,47	3,73	1,94	1,39	3,41	2,75
AP	3,07	3,03	2,25	4,98	1,81	2,25	3,22	2,41	2,12
TO	3,37	3,54	3,92	4,67	3,74	1,12	4,81	1,13	2,96
MA	4,57	4,57	5,81	4,51	4,92	-0,15	2,39	3,31	2,44
PI	5,17	5,14	6,02	5,74	2,59	3,18	2,40	1,72	3,36
CE	5,12	5,34	6,94	5,47	3,42	2,03	2,55	2,00	0,02
RN	5,35	5,64	5,89	4,13	3,98	1,97	0,71	2,82	1,35
PB	4,97	5,30	6,13	3,84	3,15	2,35	1,59	2,40	1,92
PE	4,29	5,16	5,74	4,93	3,66	1,94	1,93	2,15	1,66
AL	4,17	5,05	5,26	3,49	4,36	0,85	3,67	2,65	0,28
SE	4,29	4,63	5,71	4,55	3,89	2,44	3,47	3,77	0,65
BA	4,74	5,11	6,99	4,46	3,98	2,46	1,48	2,02	2,17
MG	3,63	4,41	5,17	4,45	4,24	2,35	2,03	2,60	1,80
ES	3,08	4,58	4,66	5,75	4,49	3,72	1,59	3,56	2,01
RJ	3,18	4,49	4,85	4,42	3,08	2,65	2,41	2,31	2,13
SP	2,62	4,01	4,72	4,67	4,20	3,14	1,98	2,61	2,59
PR	2,64	3,86	4,39	4,53	4,93	2,44	1,93	3,67	1,35
SC	1,75	2,73	4,21	3,46	4,64	2,49	2,11	2,63	0,49
RS	2,37	3,15	3,64	3,22	3,43	2,93	1,85	2,61	1,89
MS	2,88	4,05	4,13	5,06	3,50	0,64	4,07	2,18	2,08
MT	2,31	3,33	3,78	4,34	3,81	4,46	-0,53	2,79	3,56
GO	3,01	4,03	5,20	4,43	5,09	2,83	2,58	2,35	3,60
DF	2,02	3,70	4,48	2,81	4,32	2,40	3,15	3,28	3,83

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados na tabela 26 verificou-se que, como esperado, os estudantes com renda familiar mais baixa (de até cinco salários mínimos) encontram-se nas escolas públicas estaduais e os estudantes mais ricos (renda familiar acima de cinco salários mínimos) em escolas privadas e também em escolas federais (institutos federais, colégios de aplicação vinculados a universidades federais e estaduais e CEFET's<sup>86</sup>).

Tabela 26: Percentual de estudantes, por dependência administrativa da escola, em cada estrato de renda familiar, Brasil (2011).

Renda Familiar	Dependência Administrativa da Escola				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Sem renda	0,8	86,4	1,3	11,6	100
Até 1 SM	1,0	94,0	1,1	4,0	100
Acima de 1 até 1,5 SM	1,4	89,3	1,1	8,2	100
Acima de 1,5 até 2 SM	1,8	82,0	1,3	14,9	100
Acima de 2 até 5 SM	2,5	66,1	1,3	30,0	100
Acima de 5 até 7 SM	3,0	46,0	1,2	49,8	100
Acima de 7 até 10 SM	3,4	28,9	0,9	66,7	100
Acima de 10 até 12 SM	3,0	16,8	0,7	79,5	100
Acima de 12 até 15 SM	3,1	10,6	0,4	85,8	100
Acima de 15 até 30 SM	2,5	5,5	0,3	91,7	100
Acima de 30 SM	0,9	2,5	0,1	96,5	100
Total	1,9	73,8	1,1	23,2	100

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Essa relação entre renda e dependência administrativa da escola no Brasil é amplamente debatida na literatura educacional brasileira, sobretudo pelo fato que as camadas sociais mais abastadas buscam garantir o ensino básico de seus filhos em escolas privadas, consideradas de melhor qualidade que as públicas, principalmente as escolas estaduais. Dessa forma, buscam oferecer aos filhos uma educação básica considerada de maior qualidade em instituições privadas para que estes tenham acesso às universidades públicas, notadamente de maior qualidade que as instituições privadas, restringindo o acesso dos mais pobres ao ensino superior e perpetuando a elitização destas instituições de ensino, sobretudo das carreiras de medicina, engenharias e tecnologias. Muitos estudantes das camadas mais pobres, como

<sup>86</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica.

alternativa, acabam cursando o ensino superior em faculdades privadas, reproduzindo no mercado de trabalho a ocupação de postos de trabalho com salários inferiores aos estudantes formados em instituições superiores públicas.

Estes dados comprovam a forte segmentação educacional existente no Brasil entre redes de ensino de acordo com a renda familiar. A transição da concentração de estudantes com baixa renda na rede estadual e com alta renda na rede privada começa a partir do estrato acima de dois até cinco salários mínimos e se efetiva no estrato de renda familiar acima de cinco até sete salários mínimos.

Além de identificar a forte persistência da variável renda familiar nas chances de progressão educacional dos filhos, verifica-se que a variável escolaridade da mãe também reproduz a persistência de fortes desigualdades educacionais por meio dos dados do ENEM (2011). Barros *et al* (2001a) afirmam que a escolaridade dos pais, principalmente da mãe, afeta de forma decisiva no desempenho educacional dos filhos. Na pesquisa realizada por estes autores a escolaridade dos pais, por ser considerada uma variável mais consolidada, revelou-se significativamente mais importante que a renda domiciliar, esta considerada uma variável mais instável em um ambiente familiar.

Os dados da tabela 27 mostram que os estados das regiões Norte e Nordeste e também o Mato Grosso possuem os maiores percentuais de mães que não estudaram. Em contrapartida, os menores percentuais de mães que não estudaram estão nos estados das regiões Sul e Sudeste, com destaque para Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro. Isto explica a importância exercida pela influência dos hábitos de estudos, de leitura e dos incentivos familiares para investimento nos estudos nas chances de progressão educacional dos filhos, indicando a importância da variável independente escolaridade das mães no maior ou menor desempenho dos estudantes no ENEM.

Tabela 27: Percentuais de escolaridade das mães dos participantes do ENEM, por unidades da federação (2011).

UF	Não estudou	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior	Pós-graduação
RO	3,1	27,6	18,0	6,9	24,0	4,8	8,5	7,2
AC	7,4	25,5	17,0	8,6	24,5	2,9	9,3	4,9
AM	3,1	15,2	19,3	7,5	36,0	4,8	9,2	5,0
RR	4,3	15,2	16,5	7,2	33,3	6,7	10,6	6,3
PA	2,9	19,2	20,8	10,3	30,4	4,1	8,7	3,7
AP	4,5	15,2	15,9	9,1	31,9	6,0	11,2	6,2
TO	3,3	18,1	18,8	6,5	28,1	4,5	13,9	6,8
MA	5,2	22,0	20,7	7,3	29,4	2,9	8,2	4,3
PI	5,7	24,4	19,3	8,0	24,0	3,2	10,2	5,2
CE	5,0	30,5	24,4	6,0	20,6	2,4	7,2	4,1
RN	3,4	20,3	20,8	8,9	27,0	3,5	11,1	5,0
PB	4,2	24,9	18,2	7,4	23,6	3,8	13,0	5,0
PE	3,8	21,1	20,2	7,5	27,2	3,8	9,9	6,5
AL	5,6	22,2	18,5	7,7	24,4	4,4	10,4	6,9
SE	4,9	24,8	19,0	7,4	23,8	3,4	9,8	6,9
BA	4,6	23,9	17,3	7,6	30,3	3,8	8,0	4,5
MG	2,0	26,6	20,4	7,1	22,9	3,2	11,3	6,5
ES	2,5	27,0	21,5	7,0	24,6	3,2	7,4	6,9
RJ	1,3	13,2	18,7	9,2	30,8	5,6	14,7	6,7
SP	1,3	17,2	21,9	7,4	28,9	4,7	14,3	4,3
PR	1,7	23,7	19,4	8,5	24,5	4,1	9,7	8,5
SC	0,7	25,3	18,6	6,8	25,4	4,2	9,1	9,8
RS	0,7	20,4	26,1	8,3	23,5	5,2	9,5	6,2
MS	1,9	17,1	21,8	8,5	25,1	5,9	12,6	7,1
MT	2,3	17,8	22,0	9,4	26,3	4,6	10,6	7,0
GO	1,8	16,8	23,3	9,2	28,1	4,1	10,1	6,6
DF	1,6	12,7	17,5	8,8	30,1	4,8	14,3	10,2
Total	2,4	20,9	20,9	7,8	26,9	4,2	11,3	5,8

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

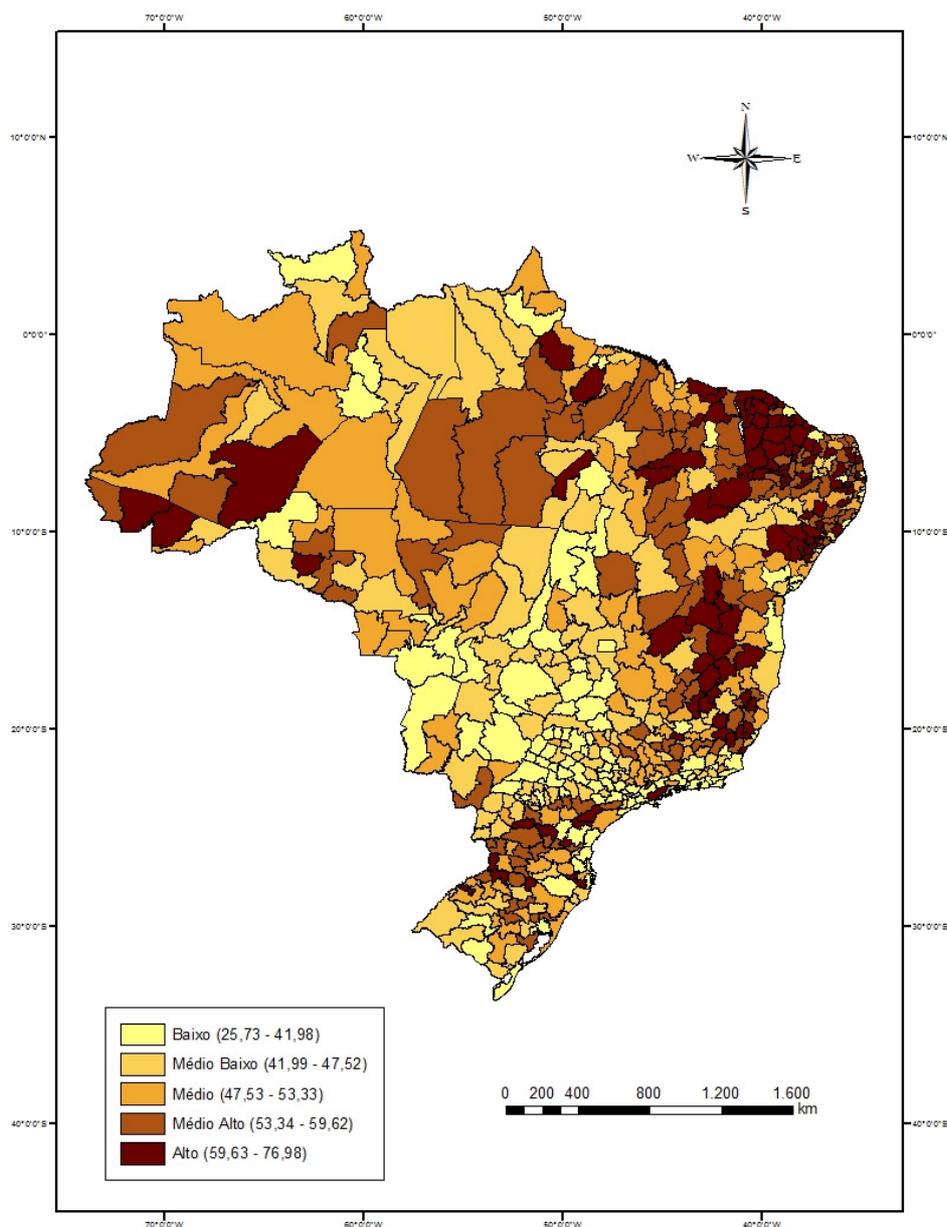
Elaboração própria.

De acordo com os dados da tabela 27 nos estados do Rio de Janeiro, Distrito Federal e São Paulo encontram-se os menores percentuais de mães com escolaridade até à 4ª série do Ensino Fundamental e os maiores percentuais de mães com nível superior completo. Em contrapartida, no Ceará, Acre e Rondônia estão os maiores percentuais de mães com o nível de escolaridade até à 4ª série do Ensino Fundamental (mais de 30% da escolaridade declarada).

Verifica-se que existe uma tendência no que se refere às maiores concentrações de níveis de escolaridade das mães dos participantes do ENEM no Brasil. Nesta análise identifica-se que ora o maior percentual do nível de escolaridade da mãe consiste da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) ora no Ensino Médio (antigo 2º grau). Dos estados da região Norte Rondônia e Acre concentram os maiores percentuais de mães com escolaridade de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental da mesma forma que no Nordeste os estados do Piauí, Ceará, Paraíba e Sergipe. Chama atenção os estados de Minas Gerais e Espírito Santo terem a maior concentração de mães com escolaridade da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental entre todos os níveis de escolaridade declarados pelos estudantes em cada um dos estados. Nas regiões Sul e Centro-Oeste todos os estados concentram mães com escolaridade Ensino Médio. Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul concentram os maiores percentuais de mães com ensino superior. Brasília, Santa Catarina e Paraná concentram o maior percentual de mães com pós-graduação entre todas as unidades da federação.

A figura 20 apresenta a distribuição, por microrregiões brasileiras, dos estudantes com mães com escolaridade menor ou igual ao ensino fundamental.

Figura 17: Distribuição do percentual de mães com escolaridade menor ou igual ao ensino fundamental por microrregiões (2011)<sup>87</sup>.



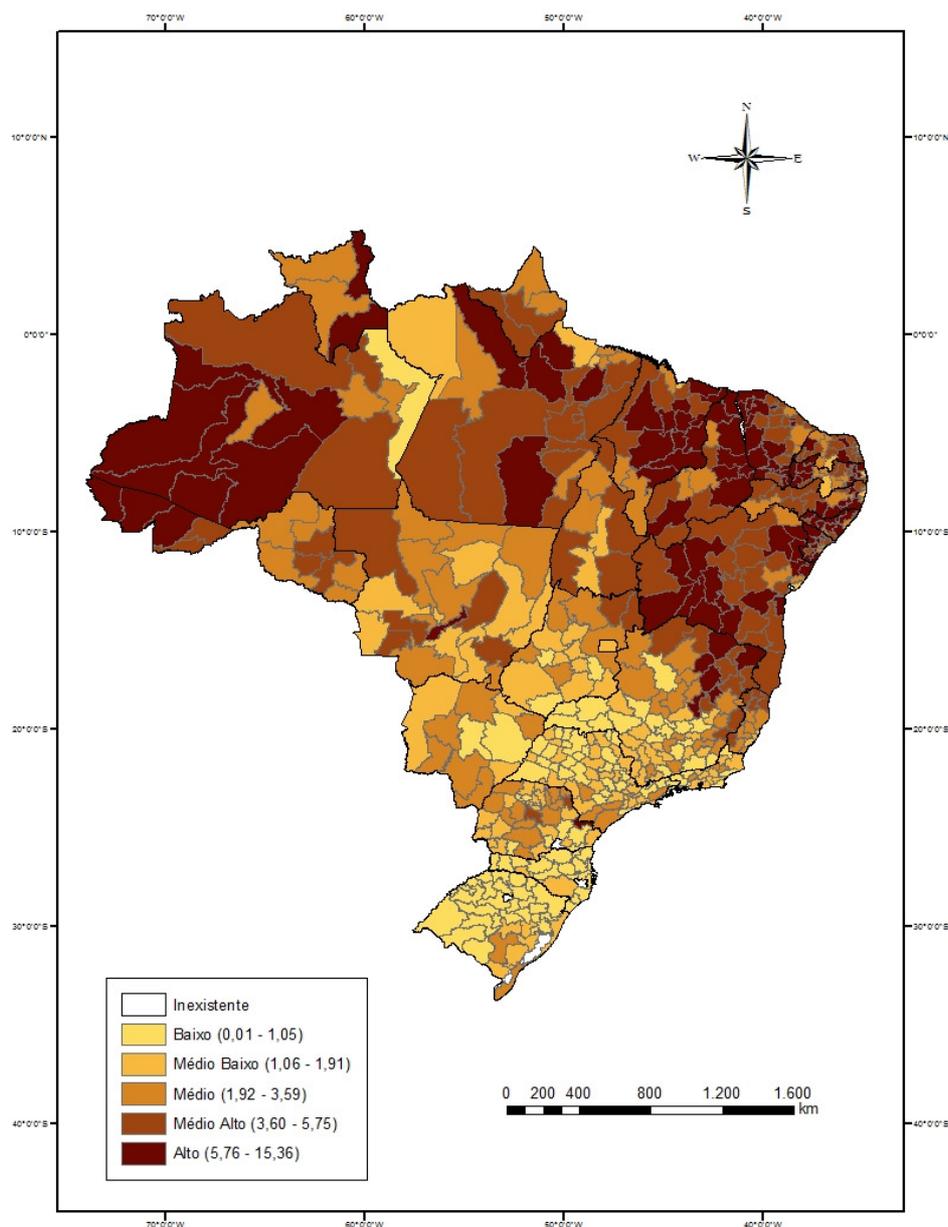
Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Verifica-se na figura 20 uma tendência à concentração dos percentuais mais elevados (de 50 a mais de 70%) na região Nordeste, principalmente nos estados do Ceará, norte e leste do Piauí, no sertão nordestino e no sul da Bahia. Como esperado, os percentuais do norte de Minas Gerais aproximam-se do encontrado do sul da Bahia.

<sup>87</sup> n=558, sendo 112 baixo (25,73 – 41,98), 112 médio baixo (41,99 - 47,52), 112 médio (47,53 - 53,33), 111 médio alto (53,34 - 59,62) e 111 alto (59,63 – 76,98).

Quando analisamos separadamente a distribuição percentual dos estudantes com mães que nunca estudaram (figura 21) verifica-se que tanto na região Nordeste quanto na região Norte os percentuais são elevados, de 6 a 15% do número de observações. Os percentuais mais baixos são encontrados no Sul do Brasil e em São Paulo, com destaque ainda para Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro, e microrregiões do centro-sul de Minas Gerais.

Figura 18: Distribuição do percentual de mães que nunca estudaram por microrregiões (2011)<sup>88</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Por meio das informações contidas na tabela 28 comprova-se que o aumento da escolaridade da mãe está diretamente relacionado ao aumento no rendimento no ENEM: em todas as unidades da federação, conforme aumenta a faixa de escolaridade das mães, maior tende a ser nota obtida pelo filho. Nesta lógica, os estudos de Barros

<sup>88</sup> n=558, sendo 112 baixo (0,01 - 1,05), 112 médio baixo (1,06 - 1,91), 112 médio (1,92 - 3,59), 111 médio alto (3,60 - 5,75) e 111 alto (5,76 - 15,36).

*et al.* (2001) comprovam que a escolaridade dos pais tem uma influência importante no sucesso educacional dos filhos chegando, muitas vezes, a ter um peso superior a da variável renda familiar. Em um contexto de crescimento econômico, o aumento no grau de escolaridade de um indivíduo pode contribuir para aumentar a sua renda por meio da ocupação de melhores postos no mercado de trabalho.

Tabela 28: Relação entre o grau de escolaridade da mãe e desempenho do filho no ENEM, por unidades da federação (2011).

UF	Não estudou	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior	Pós-graduação
RO	455,3	459,1	465,7	472,6	480,4	497,7	511,5	518,5
AC	435,3	439,3	445,4	456,5	459,8	477,1	485,4	498,1
AM	428,4	431,9	441,7	451,9	463,6	493,5	494,7	521,4
RR	435,1	442,9	450,7	462,2	469,4	477,0	491,8	513,7
PA	440,3	445,8	457,1	474,2	484,8	505,2	520,2	551,8
AP	440,2	443,1	448,6	454,5	464,3	480,7	495,7	503,8
TO	432,9	438,9	446,2	452,8	463,8	487,2	484,0	506,7
MA	424,0	434,2	442,5	460,3	472,2	492,6	507,0	517,0
PI	442,9	447,9	462,8	483,1	497,2	512,9	530,5	557,9
CE	435,7	444,3	458,2	482,9	496,5	530,9	548,2	558,0
RN	439,2	446,7	462,1	482,5	498,1	526,5	543,5	563,4
PB	438,1	447,3	461,2	479,5	490,0	527,0	542,6	552,6
PE	442,8	449,8	461,7	478,2	492,3	531,2	546,7	558,0
AL	438,4	445,4	455,6	476,0	487,2	514,4	531,5	547,5
SE	440,8	446,2	458,2	473,4	487,2	529,7	527,3	550,4
BA	437,0	447,7	459,8	473,8	494,9	528,8	540,6	566,3
MG	465,2	483,8	495,6	514,0	529,2	555,6	567,5	581,3
ES	452,8	464,5	469,5	488,9	507,4	532,9	570,0	565,3
RJ	498,5	485,0	492,6	504,2	522,0	556,3	580,5	600,0
SP	462,5	474,8	480,6	495,9	509,1	536,3	560,7	580,4
PR	464,4	473,2	479,5	493,2	507,9	535,7	555,2	558,4
SC	484,4	485,8	494,6	509,8	520,9	546,1	565,6	560,4
RS	472,1	486,4	489,9	499,8	513,0	537,8	553,6	561,8
MS	449,1	462,8	470,0	486,0	500,2	526,9	534,8	547,1
MT	441,2	457,3	458,7	470,3	476,8	500,5	513,5	527,3
GO	451,5	463,8	471,7	487,5	500,7	527,5	545,2	552,4
DF	464,4	476,2	484,5	492,7	511,2	538,1	575,9	594,7

Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

A tabela 29 apresenta os percentuais de desempenho dos estudantes no ENEM de acordo com a escolaridade da mãe. Por meio dessa tabela é possível verificar a

relação entre o desempenho do estudante na prova objetiva no ENEM, classificado em cinco faixas de desempenho definidos comparativamente como: baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto e a escolaridade da mãe, dados para o Brasil. Mais de 40% dos filhos que tem mães que não estudaram tiveram o pior desempenho comparativo na prova objetiva e o menor percentual de alto desempenho (3,9%) no ENEM. Da mesma forma, os filhos de mães com escolaridade de 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série concentram os mais elevados percentuais de baixo desempenho no exame, comparando a concentração dentro da faixa de escolaridade.

Tabela 29: Percentuais de desempenho na prova objetiva do ENEM de acordo com a escolaridade da mãe, Brasil (2011).

Escolaridade da mãe	Desempenho prova objetiva (%)					Total
	Baixo	Médio baixo	Médio	Médio alto	Alto	
Não estudou	40,4	26,7	18,5	10,5	3,9	100
Da 1ª à 4ª série	29,9	25,8	21,6	16,0	6,6	100
Da 5ª à 8ª série	25,4	24,5	22,4	18,5	9,2	100
Médio incompleto	19,8	21,6	22,2	21,9	14,5	100
Médio completo	16,0	19,1	21,3	23,3	20,4	100
Superior incompleto	9,9	13,2	17,6	24,6	34,6	100
Superior completo	8,1	10,5	14,3	21,5	45,7	100
Pós-graduação	6,5	8,7	12,4	20,5	51,9	100

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

A situação começa a se inverter no caso de estudantes que possuem mães com ensino médio incompleto, onde se verifica maior percentual dos que obtiveram desempenho comparativamente médio. Este cenário se consolida com o desempenho de estudantes com mães que possuem ensino médio completo e superior incompleto, concentrando percentualmente o maior número de estudantes com desempenho médio alto. Apenas 9,9% dos estudantes com mães com nível superior incompleto obtiveram desempenho baixo na prova objetiva. Este percentual cai para 8,1% e 6,5% considerando o desempenho baixo daqueles que tem mães com nível escolar superior completo e em nível de pós-graduação, respectivamente. Dentre os estudantes que tem mães com nível de escolaridade superior completo, mais de 45% obtiveram desempenho alto e o percentual de estudantes na mesma faixa de desempenho chega a

51,9% para o caso daqueles que tem mães com escolaridade em nível de pós-graduação.

Camarano (2006) afirma que o aumento do tempo dedicado à formação educacional dos jovens estaria prolongando o processo de transição desta etapa para a vida adulta, marcada pela inserção do jovem no mercado de trabalho. De acordo com a autora, um novo cenário se configura na medida em que ocorre o aumento de crianças frequentando a escola, por meio da antecipação da idade de entrada no ensino fundamental, e do adiamento da idade de saída da escola pelos jovens. Isto porque à medida que uma sociedade demanda mais qualificação profissional, o espaço de juventude se estende o que resulta em um período maior de preparação para a inserção produtiva do jovem.

Um paradoxo se configura na medida em que a reestruturação produtiva e a adoção de novas tecnologias resultam em uma dependência cada vez menor de mão de obra, fazendo com que a inserção dos jovens no mercado ocorra de forma cada vez mais precária, por meio da informalidade e do crescimento das taxas de desemprego entre este grupo. Ao mesmo tempo, o mercado demanda e absorve uma parcela de jovens cada vez mais qualificados, resultando na saída tardia das escolas de jovens cada vez mais especializados em determinadas etapas produtivas. Esta realidade se torna perversa, sobretudo pelo fato que nem todos os jovens terão apoio financeiro dos pais para a qualificação e saída tardia da escola e da casa dos pais. Assim, os filhos das famílias mais pobres acabam entrando mais cedo no mercado de trabalho enquanto os mais ricos tendem a ingressar mais tardiamente em atividades laborativas.

Camarano (2006) verificou também que os jovens de escolaridade mais alta experimentam taxas mais elevadas de desemprego, comparativamente aos jovens de escolaridade mais baixa, provavelmente por serem mais exigentes com a qualidade do emprego a ser assumido e poderem contar mais facilmente com o apoio familiar. Logo, Madeira (2006, p. 148) afirma que “o nível educacional de um jovem afeta a dimensão de seu espaço na trajetória do ciclo vital. À medida que a sociedade demanda mais qualificação, o espaço da juventude se prolonga, os jovens entram mais tarde no mercado de trabalho e permanecem na casa dos pais por mais tempo. Isto quando a família apoia este jovem”.

Madeira (2006), por sua vez, concordando com Camarano (2006) afirma que a partir dos anos 1980 os balizadores das normas definidoras de infância, juventude e vida adulta começaram a perder nitidez: “a infância se encurta, a adolescência se

estica, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta aconteçam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho. Essa situação tende a ocorrer depois dos 30 anos.” (MADEIRA, 2006, p. 139).

Nesta lógica, para uma grande parcela de jovens dos países desenvolvidos, os anos que se estendem dos 18 aos 30 são de extrema importância, marcados por grandes mudanças. É nesse período que eles avançam na formação educacional construindo os alicerces para a definição das suas ocupações futuras e, portanto, de seu nível de rendimento. Em torno dos 30 anos, a maioria dos jovens já fizeram suas escolhas profissionais (MADEIRA, 2006).

Os dados da tabela 30 mostram que a diferença de desempenho entre os estudantes cujas mães estudaram (em diferentes níveis de escolaridade) em relação aos estudantes que não estudaram é destacadamente mais elevada nos estados do Nordeste, com destaque para os estados da Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão. Nesta lógica, o desempenho dos estudantes com mães que possuem escolaridade em nível de pós-graduação é 22,8% superior ao dos estudantes com mães que nunca estudaram na Bahia, 22% superior no Rio Grande do Norte, 21,9% no Ceará e em Brasília e 20,6% no Piauí e Pernambuco, revelando que nestes estados estão as maiores diferenças educacionais relacionados à variável escolaridade da mãe.

Tabela 30: Diferença percentual de desempenho dos estudantes com mães que estudaram (diferentes faixas de escolaridade) em relação aos estudantes com mães que nunca estudaram, por unidade da federação (2011).

UF	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior	Pós-graduação
RO	0,8	2,2	3,6	5,2	8,5	11,0	12,2
AC	0,9	2,3	4,6	5,3	8,8	10,3	12,6
AM	0,8	3,0	5,2	7,6	13,2	13,4	17,8
RR	1,8	3,5	5,9	7,3	8,8	11,5	15,3
PA	1,2	3,7	7,2	9,2	12,9	15,4	20,2
AP	0,7	1,9	3,1	5,2	8,4	11,2	12,6
TO	1,4	3,0	4,4	6,7	11,2	10,6	14,6
MA	2,3	4,2	7,9	10,2	13,9	16,4	18,0
PI	1,1	4,3	8,3	10,9	13,6	16,5	20,6
CE	1,9	4,9	9,8	12,2	17,9	20,5	21,9
RN	1,7	5,0	9,0	11,8	16,6	19,2	22,0
PB	2,0	5,0	8,6	10,6	16,9	19,3	20,7
PE	1,6	4,1	7,4	10,0	16,6	19,0	20,6
AL	1,6	3,8	7,9	10,0	14,8	17,5	19,9
SE	1,2	3,8	6,9	9,5	16,8	16,4	19,9
BA	2,4	5,0	7,8	11,7	17,4	19,2	22,8
MG	3,8	6,1	9,5	12,1	16,3	18,0	20,0
ES	2,5	3,6	7,4	10,8	15,0	20,6	19,9
RJ	-2,8	-1,2	1,1	4,5	10,4	14,1	16,9
SP	2,6	3,8	6,7	9,2	13,8	17,5	20,3
PR	1,9	3,1	5,8	8,6	13,3	16,4	16,8
SC	0,3	2,1	5,0	7,0	11,3	14,4	13,6
RS	2,9	3,6	5,6	8,0	12,2	14,7	16,0
MS	3,0	4,4	7,6	10,2	14,8	16,0	17,9
MT	3,5	3,8	6,2	7,5	11,8	14,1	16,3
GO	2,7	4,3	7,4	9,8	14,4	17,2	18,3
DF	2,5	4,1	5,7	9,1	13,7	19,4	21,9

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Estes dados confirmam uma estreita e perversa relação existente entre desigualdades sociais, econômicas, regionais e educacionais no país e revelam uma persistente influência dos recursos familiares, sejam eles econômicos ou culturais, na reprodução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Além disso, estes dados corroboram com a defesa de políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo e para o aumento da escolarização dos adultos, sobretudo nas regiões economicamente menos dinâmicas do país. Sobretudo, tendo em vista que a escolarização dos pais está diretamente relacionada à difusão de

hábitos familiares relacionados à valorização dos estudos e da leitura, influenciando significativamente nos gostos e hábitos das gerações mais jovens, inclusive disseminando uma cultura familiar que incentiva e valoriza a qualificação do trabalhador e cidadão para o mercado de trabalho e para o convívio social.

Desta forma, defende-se, além de políticas de redistribuição de renda que favoreçam as classes sociais mais pobres, a adoção de políticas públicas de qualificação educacional dos adultos, aumentando o nível de escolaridade e a qualidade do ensino ofertado a este grupo social, políticas as quais tem capacidade de impactar não apenas os seus beneficiários diretos, mas também os indiretos, quais sejam as gerações seguintes tais como filhos, netos, etc.

O papel da família, especialmente o nível de escolaridade dos pais, no desempenho escolar das crianças é amplamente discutido e conhecido nos estudos realizados em diversos países. No Brasil, essa associação tornou-se complexa nos últimos anos, pelo fato de o sistema educacional ter incluído, na última década, parcelas crescentes de filhos de pais analfabetos ou com menos de quatro anos de escolarização, ao passo que, nos países desenvolvidos, a universalização do ensino básico já havia ocorrido no século XIX:

Os sistemas de avaliação têm mostrado que crianças pobres, com pais pouco escolarizados, encontram grande dificuldade de adaptação ao ambiente escolar dominado pela escrita. Muitas delas provêm de lares onde não há papel, lápis para escrever ou desenhar, livros, revistas, nem jornal. Falta o que se convencionou chamar de capital cultural. Os pais não têm como orientar os filhos para superar as dificuldades escolares, mas o problema maior é que a escola ainda não se equipou, nem do ponto de vista pedagógico, nem material, para enfrentar as dificuldades de familiarização com a linguagem escrita. A escola, portanto, não está preparada para receber esse estudante e compensar a desvantagem com que chega ao sistema de ensino. Raramente há bibliotecas, de tal forma que o único contato da criança com um livro é com o didático, distribuído gratuitamente pelo governo – mas é muito pouco, especialmente quando a carga horária escolar é reduzida, não chegando a 3 horas diárias. Nos países desenvolvidos, o estudante permanece no estabelecimento de ensino de 5 a 6 horas diárias e conta com o apoio escolar para desenvolver as tarefas complementares. Além disso, a expansão se deu sem que houvesse um esforço na formação adequada de um número suficiente de professores que, por sua vez, estão descontentes com os salários e os planos de carreira. (MADEIRA, 2006, p. 149)

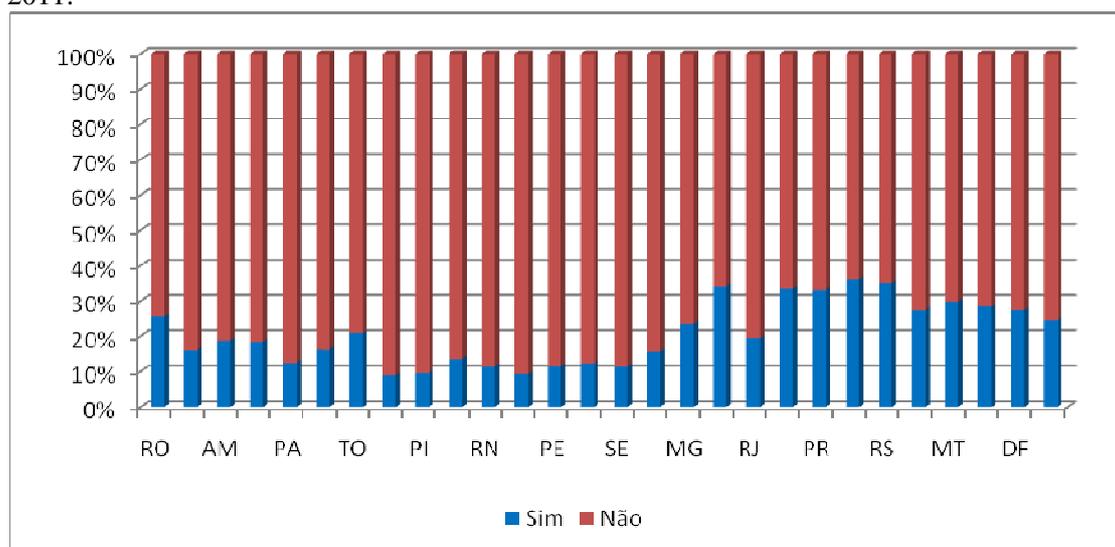
Este conjunto de fatores é considerado por autores como Madeira (2006) e Ferreira e Veloso (2006) como responsável pela baixa mobilidade educacional no

Brasil, no qual filhos de pais com baixa escolaridade têm chances muito menores de chegarem ao ensino médio ou ao ensino superior: “a mobilidade no Brasil é bem menor que nos Estados Unidos e Alemanha, mas também é mais baixa que a de México, Peru e Malásia, entre outras economias emergentes” (FERREIRA e VELOSO, 2006, p. 260).

Estas análises confirmam que a associação das variáveis independentes renda familiar e escolaridade da mãe são importantes determinantes educacionais na medida em que mostram relação direta com o desempenho dos estudantes e com as características das fortes desigualdades regionais encontradas no país.

A terceira variável analisada é a influência que o exercício de atividade remunerada durante o Ensino Médio exerce sobre o desempenho dos estudantes no ENEM. A figura 22 mostra o percentual de estudantes que declararam exercer atividade remunerada durante o ensino médio.

Figura 19: Percentual de estudantes que declararam exercer atividade remunerada ou não em 2011.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

A análise da figura 22 mostra que percentualmente em todas as unidades da federação a maior parte dos estudantes declararam que não exerceram atividade remunerada durante o tempo em que cursaram o último nível da educação básica. Os estados com os menores percentuais de estudantes que declararam não exercer atividade remunerada durante o ensino médio foram Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Por outro lado, os maiores percentuais de estudantes que declararam exercer atividade remunerada estão nos estados de Santa Catarina, Rio

Grande do Sul, Espírito Santo, São Paulo e Paraná. Estes dados, comparados ao desempenho no ENEM dos estudantes por unidade da federação, revelam que o fato de o estudante trabalhar ou não durante o ensino médio está relacionado à existência ou não de oportunidades no mercado de trabalho, sobretudo pelo fato que nas regiões economicamente mais dinâmicas do país estão os maiores percentuais de estudantes que declararam exercer atividade remunerada.

Verificou-se também que o maior ou menor desempenho no ENEM dos estudantes em cada unidade da federação não está relacionado ao fato do estudante exercer atividade remunerada ou não no ensino médio. Paradoxalmente, as notas no ENEM são maiores nas unidades da federação em que os maiores percentuais de estudantes declararam exercer atividade remunerada.

Tabela 31: Diferença percentual de desempenho entre os estudantes no ENEM que não exerceram atividade remunerada em relação àqueles que exerceram atividade remunerada (2011).

UF	Exerceu atividade remunerada		Não exerceu atividade remunerada		Diferença entre as médias (%)
	%	Média	%	Média	
RO	25,6	475,0	74,4	477,5	0,5
AC	16,0	456,1	84,0	454,8	-0,3
AM	18,8	461,9	81,2	458,9	-0,6
RR	18,5	475,7	81,5	463,3	-2,6
PA	12,6	469,8	87,4	476,8	1,5
AP	16,1	463,1	83,9	463,5	0,1
TO	20,9	464,0	79,1	460,4	-0,8
MA	8,9	456,3	91,1	460,4	0,9
PI	9,5	476,2	90,5	482,1	1,2
CE	13,6	469,0	86,4	476,4	1,6
RN	11,4	490,9	88,6	485,5	-1,1
PB	9,3	485,4	90,7	483,4	-0,4
PE	11,6	471,6	88,4	487,7	3,4
AL	12,4	482,9	87,6	478,1	-1,0
SE	11,4	471,6	88,6	478,8	1,5
BA	15,5	479,5	84,5	482,9	0,7
MG	23,6	507,5	76,4	520,7	2,6
ES	34,0	482,6	66,0	500,0	3,6
RJ	19,5	508,7	80,5	530,1	4,2
SP	33,3	493,9	66,7	514,9	4,3
PR	33,1	493,4	66,9	507,8	2,9
SC	36,1	506,0	63,9	521,4	3,0
RS	35,2	499,3	64,8	514,1	3,0
MS	27,3	483,7	72,7	498,5	3,1
MT	29,7	473,2	70,3	478,6	1,1
GO	28,4	486,0	71,6	499,1	2,7
DF	27,3	499,0	72,7	526,1	5,4
Brasil	24,6	492,0	75,4	500,8	1,8

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Na tabela 31 nota-se que na maior parte dos estados brasileiros não são significativas as diferenças de desempenho entre os estudantes que não exerceram atividade remunerada em relação àqueles que exerceram atividade remunerada. As maiores diferenças estão no Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro, nos quais as diferenças de desempenho foram de 5,4%, 4,3% e 4,2%. Em alguns estados os estudantes que declararam exercer atividade remunerada tiveram média de desempenho superior àqueles que declararam não exercer trabalho remunerado:

Roraima, Rio Grande do Norte, Tocantins, Amazonas, Paraíba e Acre. Isto pode ser explicado pelo perfil do estudante trabalhador: aquele que se esforça nos estudos para garantir melhores posições no mercado de trabalho no futuro. Dedicar-se aos estudos com maior afinco vislumbrando na oportunidade educacional a sua ascensão profissional e mobilidade social. Assim, algumas possíveis explicações podem residir no fato de serem também mais responsáveis e pró-ativos na aquisição de conhecimentos, no raciocínio lógico, enfim, na busca por ascensão e mobilidade social pela via escolar.

Como verificado nos dados da tabela 31 o fato de o estudante trabalhar ou não durante o ensino médio não resultou em uma diferença significativa de desempenho dos estudantes que não exercem atividade remunerada em relação àqueles que exerceram atividade remunerada. Porém, supõe-se que o turno de trabalho do estudante pode ser um fator decisivo para o maior ou menor desempenho do estudante no exame. Acredita-se que os estudantes que estudaram no período noturno, pelo fato de trabalharem durante todo o dia, obtenham desempenho inferior no exame em relação àqueles que estudaram durante o dia, por exemplo, pela manhã, e trabalharam apenas em um dos períodos, vespertino ou noturno. Contudo, o questionário socioeconômico do ENEM não detalha o turno de trabalho do estudante nem se o mesmo trabalha em apenas um ou mais de um turno e apresenta apenas se o estudante trabalha ou não.

## 5. DESEMPENHO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA E ESTIMATIVA DOS ÍNDICES DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Neste capítulo analisamos e espacializamos o desempenho educacional dos estudantes nas diferentes redes de ensino do país, com destaque para a rede pública estadual, da qual fazem parte mais de 70% do número de observações do estudo. Além disso, neste capítulo foram apresentados os resultados das estimativas dos índices de desigualdades educacionais no Brasil, dentre eles o *Índice de Gini*, o índice *T de Theil* e *L de Theil*. Apresenta-se como se distribuem e onde estão as maiores e menores desigualdades educacionais no Brasil a partir dos resultados do ENEM buscando diagnosticar a realidade educacional brasileira com intuito de indicar a direção primordial de atuação das políticas públicas educacionais.

### **5.1 – Medidas de desigualdades: o *Índice de Gini* e os *Índices T de Theil* e *L de Theil***

Com intuito de estimar os índices de desigualdades educacionais no Brasil as medidas de desigualdade na distribuição das notas do ENEM (2011) estimadas foram os índices de *Gini*, *T de Theil* e *L de Theil*, e o percentual do somatório das notas apropriadas pelos 25% dos estudantes com menores notas (25-), por 50% dos estudantes com menores notas (50-), por 10% dos estudantes com maiores notas (10+). Neste sentido o estudo mapeou onde se encontram as microrregiões e quais são as regiões e os estados brasileiros com as menores e maiores desigualdades na educação básica do país.

Em estudos estatísticos é aconselhável utilizar mais de uma medida de desigualdade, sobretudo pela sensibilidade de cada um dos índices em captar as características da variável de interesse. O *Índice de Gini* é uma medida de desigualdade mais sensível a alterações na distribuição nas vizinhanças de sua mediana e, sua relativa estabilidade no tempo pode deixar de revelar modificações em outras partes da distribuição (NEY, HOFFMANN, 2015). O *Índice de Theil* mostra-se relativamente sensível nas proximidades da cauda inferior da distribuição. Assim, de

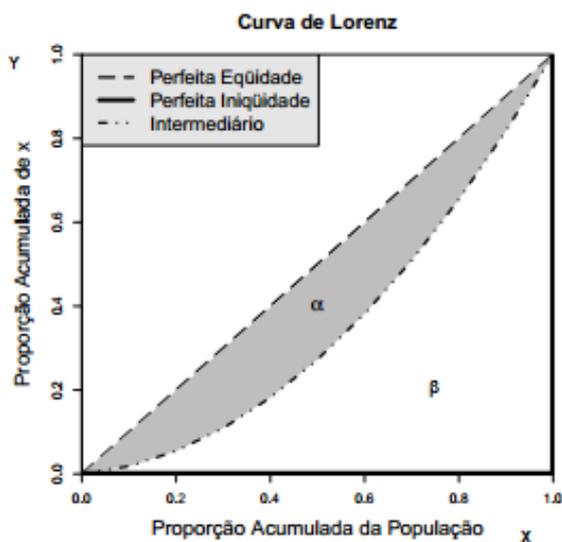
acordo com Hoffmann (1992) os índices de *Gini* e *Theil* complementam-se como medidas de desigualdade devido a suas diferentes sensibilidades.

De acordo com Ney e Hoffmann (2015) uma medida de desigualdade para ser considerada de qualidade deve obedecer à condição de Pigou-Dalton, que estabelece que a desigualdade aumenta quando é feita uma transferência regressiva e diminui quando é feita uma transferência progressiva. Nesta lógica, um exemplo de transferência progressiva na distribuição de renda consiste na subtração de renda do indivíduo mais rico e a transferência da renda subtraída ao indivíduo mais pobre, sem inversão das rendas. Hipoteticamente, uma elevada desigualdade de  $x$  consiste no fato de haver uma grande *proporção* de  $x$  apropriada por uma pequena *proporção* de pessoas. Assim, se poucas pessoas de uma mesma região tiverem igualmente uma renda elevada, a proporção acumulada de renda seria igual à proporção acumulada de pessoas, resultando em desigualdade igual a zero, mesmo em um contexto de grande concentração de renda.

O *Índice de Gini* é uma das principais medidas estatísticas de desigualdades utilizada no mundo. Foi desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini e publicado no documento Variabilidade e Mutabilidade no ano de 1912. É muito utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para calcular a desigualdade de distribuição de renda entre as nações e é um índice muito empregado na literatura para medir a desigualdade na distribuição de renda em uma determinada população e, conseqüentemente, o grau de concentração de renda (BARRETO *et al.* 2011). Além disso, também é amplamente utilizado para aferir bem estar social, desenvolvimento econômico, pobreza, concentração de terras entre outras variáveis de interesse nas áreas de políticas públicas e sociais. Por este motivo, o *Índice de Gini* será utilizado neste estudo para estimar as desigualdades educacionais no Brasil a partir dos dados individuais de desempenho dos estudantes no ENEM.

De acordo com Hoffmann (1998; 2012) e Nishi (2010) o cálculo do *Índice de Gini* pode ser realizado tomando como baseado a *Curva de Lorenz*, a qual é apresentada na figura 23 em modelo hipotético. No eixo X dispõem-se os percentuais acumulados da população, sempre ordenados de forma crescente no que se refere à variável pesquisada de forma que  $x_1 \leq x_2 \leq \dots \leq x_n$ , e no eixo Y os percentuais acumulados da variável de interesse.

Figura 20: *Curva de Lorenz*



Fonte: Hoffmann (2012)

Se  $\alpha = 0$ : Distribuição perfeita da renda;

Se  $\beta = 0$ : Desigualdade é extrema.

A área indicada por  $\alpha$  na figura 23 é chamada área de concentração. Dois casos extremos podem explicar a *Curva de Lorenz*, por exemplo, para a distribuição de renda: se não houvesse concentração de renda teríamos um reta de perfeita igualdade (uma linha de 45°) e a área de concentração seria zero. Isso significa que cada percentual de renda é detido por igual percentual da população. Não há pessoas mais ricas, nem mais pobres nessa situação, indicando a perfeita igualdade. Por outro lado, se toda a renda ficasse retida nas mãos de uma pessoa, a área de concentração seria igual à área do triângulo situado abaixo da linha de perfeita igualdade, apresentando, neste caso, a máxima desigualdade entre a população analisada (área de concentração entre linha de 45° e linha de 90°).

O *Índice de Gini* é apresentado por Hoffmann (2012) como o quociente entre a área de desigualdade  $\alpha$  e o valor de seu limite. Assim, a área compreendida entre a linha de perfeita equidade e a *Curva de Lorenz* é a área de desigualdade, indicada por  $\alpha$  na figura 23. No caso de perfeita iniquidade, um indivíduo possui toda renda e as demais pessoas da população analisada nada possuem. Desta forma, para efetuar o cálculo do *Índice de Gini* divide-se a área de concentração pela área de perfeita desigualdade, ou seja, pela área do triângulo situado abaixo da linha de perfeita igualdade:

*Índice de Gini* = Área de Concentração / Área de Perfeita Desigualdade.

*Índice de Gini* =  $\alpha / (\alpha + b)$ .

Se não há concentração o numerador é zero, e o *Índice de Gini* resulta também em zero. Se a concentração é máxima, teremos o numerador igual ao denominador, e o índice assume valor um, sendo então:  $0 \leq G \leq 1$  (NISHI, 2010; HOFFMANN, 2012). Desta forma, o *índice de Gini* consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade, no caso analisado, de renda (onde todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (onde uma pessoa tem toda a renda, e as demais nada têm).

Ainda de acordo com Hoffmann (2012) o cálculo de *Gini* de uma distribuição pode ser realizado sem que, para tanto, seja necessário recorrer à plotagem da *Curva de Lorenz*. Neste caso, a área entre a *Curva de Lorenz* e o eixo das abscissas será chamado de  $\beta$  e análise do *índice de Gini*, neste caso, será realizada decompondo-se a área  $\beta$  em  $n-1$  trapézios<sup>89</sup>.

Uma das principais vantagens do *Índice de Gini* é que ele é uma medida de desigualdade calculada por meio de uma análise de razão, ao invés de uma variável representativa da maioria da população, tais como renda *per capita* ou do produto interno bruto (PIB). Ele pode ser usado também para comparar as distribuições de renda entre diferentes setores da população, tais como as zonas urbanas e rurais (BARRETO *et al.*, 2011). Além disso, o *Índice de Gini* é um índice facilmente interpretado e pode ser comparado entre vários países ou regiões no decorrer do tempo.

Consideram-se desvantagens da utilização do *índice de Gini* o fato deste mensurar a desigualdade de renda em termos estáticos, sem enfatizar as oportunidades que um local possui em se tornar mais ou menos desigual a curto e longo prazo. Ademais, por ser um ponto de estimativa da igualdade em um determinado momento, o *índice de Gini* pode ignorar as mudanças que podem ocorrer no ciclo de vida dos indivíduos. Além disso, é necessário considerarmos o contexto no qual o *índice de Gini* se insere, pois a desigualdade estimada pode ser baixa, mas se a região oferece

---

<sup>89</sup> Para maiores detalhes e fórmulas de cálculo ver Hoffmann (2012) “A Curva de Lorenz e o Índice de Gini”.

um baixo nível de oportunidades à população mais pobre isso não significa, necessariamente, que existam equidade e justiça social nesta região.

Campos e Campos (2008) indicam ainda que:

Um aumento da desigualdade normalmente se identifica como uma perda do bem-estar porque causa aumento das diferenças sociais. As mudanças na desigualdade, entretanto, não são suficientes para dar conta do que sucede com os níveis de renda e o bem-estar dos indivíduos ou das famílias pobres. Imagine uma redução no valor do Índice de Gini em decorrência de uma transferência de renda dos mais ricos – decil 10, por exemplo – para a classe média – decil 7. Nesse caso, a desigualdade na distribuição de renda dessa sociedade diminuiria, porém a renda dos mais pobres ficaria intacta: maior igualdade não necessariamente implicaria menor pobreza. Necessita-se, então, apresentar indicadores específicos que permitam avaliar as condições de vida das famílias com menores rendas (CAMPOS E CAMPOS, 2008, p. 6).

De acordo com Hoffman (1998), Henry Theil, em 1967, desenvolveu medidas de desigualdades baseadas em conceitos da teoria da informação<sup>90</sup> apresentadas no livro intitulado “*Economics and Information Theory*”. O *Índice de Theil* é uma medida de desigualdade utilizada em grande escala para mensurar a desigualdade de renda, porém, pode ser utilizado para qualquer distribuição (BARROS *et al.* 2000). Trata-se do logaritmo da razão entre as médias aritméticas e geométricas da variável de interesse ( $x$ ), sendo nulo quando não existir desigualdade entre os indivíduos e tendente ao infinito quando a desigualdade tende ao máximo<sup>91</sup>. Se a razão entre as médias for igual a um (1), *Theil* será igual a zero, indicando perfeita distribuição. Quanto maior a razão entre as médias, maior será o valor para o índice de *Theil*, e pior será a distribuição da variável de interesse ( $x$ ). Assim como o *índice de Gini*, o *índice de Theil* satisfaz o Princípio de Pigou-Dalton (a desigualdade cresce como resultado de transferências regressivas).

De acordo com Araujo *et al.* (2008) as principais vantagens do *Índice de Theil* em relação a outros índices de desigualdade é sua sensibilidade aos diferenciais de observações na variável verificados nas proximidades da cauda inferior da distribuição e sua possibilidade de decomposição aditiva por subgrupos populacionais.

---

<sup>90</sup> Trata-se de um ramo da Teoria das Probabilidades.

<sup>91</sup> Conceição e Galbraith (1998, p. 5) *apud* Cavalcante (2003) apontam as qualidades do índice de Theil: é simétrico (invariância em caso de permuta de indivíduos), invariante à replicação (independente de replicações de população), independente da média e satisfaz a propriedade de Pigou-Dalton (a desigualdade cresce como resultado de transferências regressivas).

Freire Junior *et al.* (2010) afirmam que Theil (1967) propôs dois índices para medir a desigualdade, T e L. Os índices tornaram-se atraentes entre os pesquisadores por apresentarem, além de várias características desejáveis, relativa facilidade em serem decompostos, principalmente o *L de Theil* que é o único índice estritamente decomponível.

Uma desvantagem da utilização do *índice de Theil* consiste no fato que este não pode ser calculado quando uma das variáveis de interesse for zero. Assim, para se calcular *Theil* é preciso excluir do universo os indivíduos com a variável de interesse nula. Ademais, quando não há desigualdade, *Theil* é igual a zero. A desigualdade tende a ser máxima quando um dos indivíduos tende a deter toda a variável de interesse.

## 5.2 – Análise dos indicadores e medidas de desigualdade de desempenho educacional no Brasil

Inicia-se a análise dos indicadores educacionais a partir dos dados da tabela 32, a qual apresenta as medidas de desigualdades educacionais para o Brasil. Pode-se afirmar, de acordo com a análise dos dados, que as desigualdades educacionais no Brasil não são elevadas, considerando que o *Índice de Gini* foi de 0,090575 para todas as escolas, independente de sua dependência administrativa e ainda mais baixo no caso da análise dentre as escolas da rede estadual (0,077805) e dentre a rede privada de ensino (0,077732)<sup>92</sup>.

Tabela 32: Medidas de desigualdades educacionais no Brasil, a partir do desempenho dos estudantes no ENEM (2011).

Dependência administrativa	Índice de Gini	T de Theil	L de Theil	25-	50-	10+	Mínimo	Máximo
Todas	0,0906	0,0126	0,0126	20,20%	43,50%	13,04%	286,18	825,58
Estadual	0,0778	0,0093	0,0093	20,80%	44,41%	12,51%	286,18	784,63
Privada	0,0777	0,0095	0,0098	20,46%	44,48%	12,28%	308,80	825,58

Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>92</sup> O *Índice de Gini* tende a ser mais elevado considerando todas as escolas em razão das disparidades existentes entre as redes estadual e privada no Brasil.

Verificou-se que a menor pontuação média obtida por um estudante no ENEM, independente da dependência administrativa da escola, foi de 286,175 e a maior pontuação média foi de 825,575, apenas aproximadamente 2,9 vezes maior que o menor valor obtido. Assim, a baixa desigualdade educacional, em termos absolutos dos valores dos apresentados pelos indicadores, era esperada na medida em que: a) existe um limite definido de intervalo de médias de desempenho no ENEM, teoricamente de 0 a 1.000 pontos<sup>93</sup> e; a) este intervalo não atinge, nas médias obtidas, seus valores mínimos nem máximos, resultando em baixa discrepância de notas entre os estudantes com as menores e maiores médias de desempenho entre 286,2 e 825,6 (todas as escolas), 286,2 e 784,6 (entre as escolas estaduais), 308,8 e 825,6 (entre as escolas privadas).

No caso da análise da desigualdade de renda, a partir da utilização de medidas de desigualdade, verificou-se que os índices tendem a apresentar valores mais elevados, indicando maior desigualdade de renda no Brasil na medida em que não é incomum notar renda familiar per capita de 10, 15, 20 vezes superior<sup>94</sup> obtida por famílias mais abastadas em relação às famílias mais pobres no país, o que não se replica aos dados educacionais. É importante também ressaltar que os estudantes que não possuíam expectativa de prosseguimento nos estudos no ensino superior tendem a não fazerem o ENEM, reduzindo a diferença de desempenho entre as maiores e menores notas, superestimando, então, as médias de desempenho no ENEM.

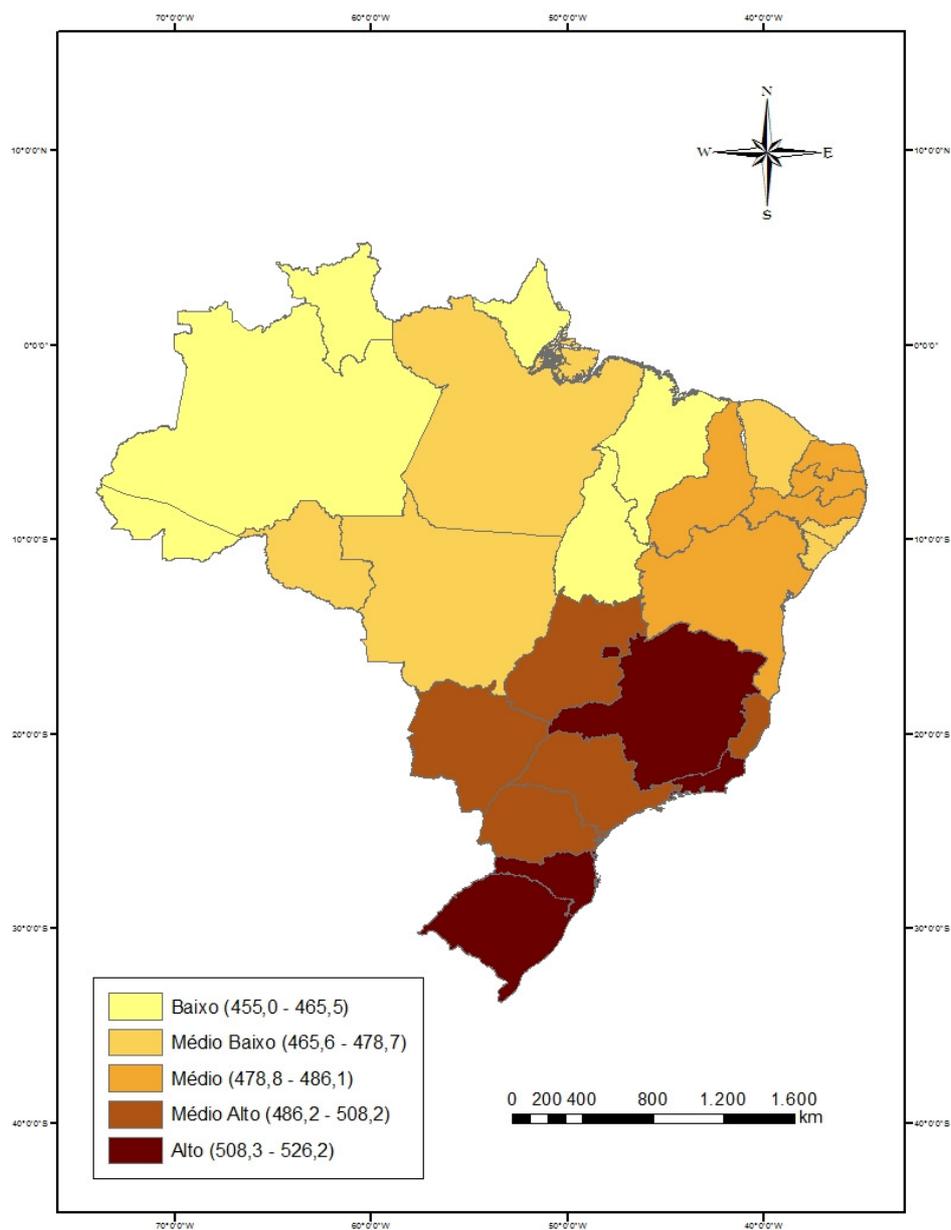
Segmentou-se conforme análise da figura 24 as notas do ENEM de acordo com as características da prova (objetiva, redação e a média de ambas), para cada unidade da federação.

---

<sup>93</sup> Conforme explicitado na análise da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) os valores de 0 e 1.000 pontos no exame são apenas referências teóricas ao cálculo das notas do exame, sendo assim, não replicáveis à realidade.

<sup>94</sup> O valor do salário mínimo para o ano de 2011 é de R\$540,00.

Figura 21: Distribuição das notas médias da prova objetiva do ENEM (2011) por unidades da federação<sup>95</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

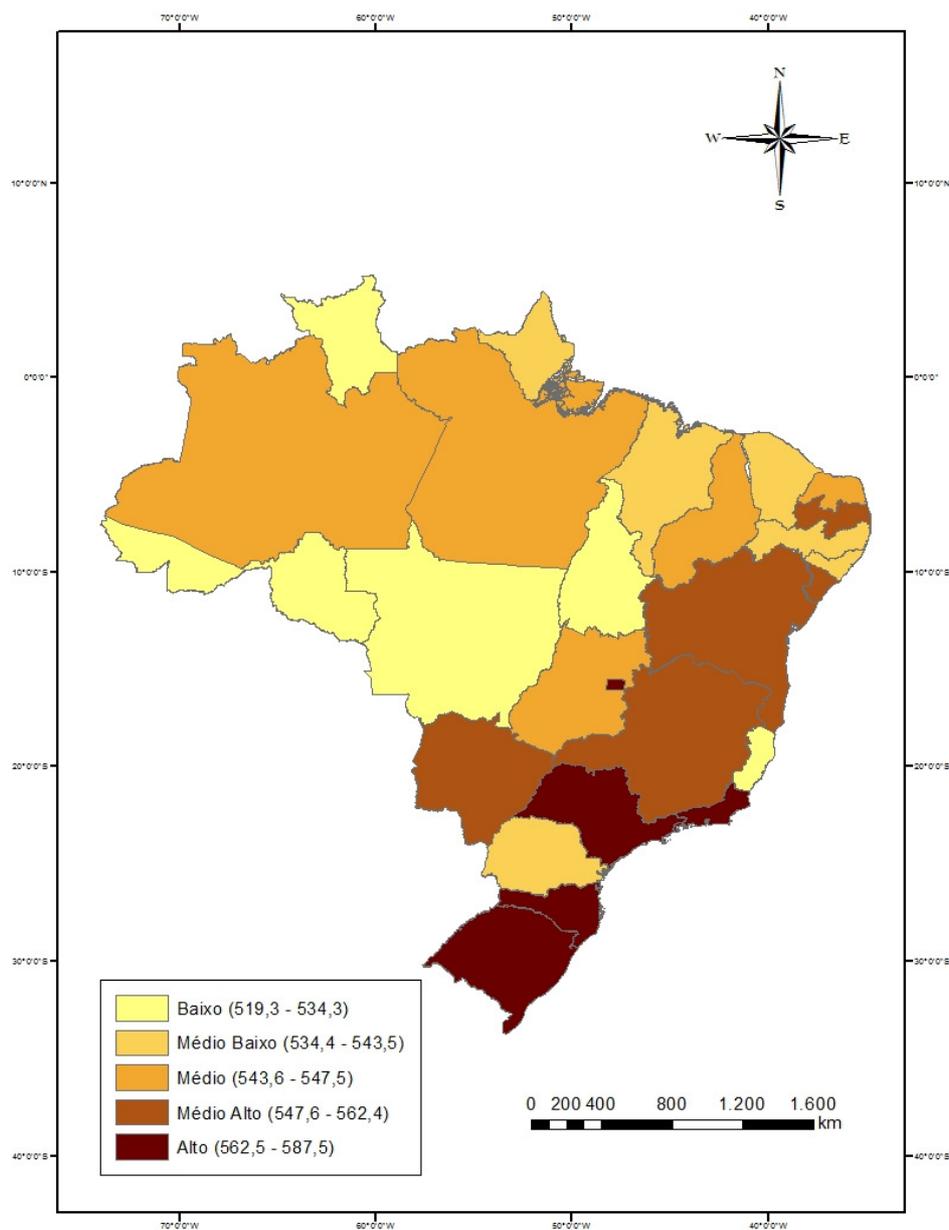
A figura 24 mostra que em se tratando das notas na parte objetiva do exame, a clássica divisão regional entre Sudeste e Sul, de um lado, Norte e Nordeste, do outro, permanece marcadamente segmentada com destaque também para o alto desempenho

<sup>95</sup>n= 27, sendo 6 baixas (455,0 - 465,5), 6 médio baixas (465,6 - 478,7), 5 médias (478,8 - 486,1), 5 médio altas (486,2 - 508,2) e 5 altas (508,3 - 526,2).

identificado no Distrito Federal, e do baixo desempenho na região Norte, principalmente, no estado de Tocantins, e no Nordeste, no estado do Maranhão.

As notas da prova de redação (figura 25), comparadas às da prova objetiva (figura 24), não seguem o padrão de desigualdades regionais consolidado no país. Nesta lógica, verifica-se o baixo desempenho na prova de redação dos estudantes dos estados do Paraná e do Espírito Santo, nas regiões Sul e Sudeste, comparativamente aos demais estados das regiões supracitadas.

Figura 22: Distribuição das notas da prova de redação do ENEM (2011) por unidades da federação<sup>96</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Os dados apresentados na figura 25 revelam também o desempenho médio alto na prova de redação dos estudantes dos estados da Bahia e da Paraíba, na região Nordeste. Os resultados dos estados de Amazonas e Pará na prova de redação foram substancialmente superiores aos obtidos pelos estudantes dos mesmos estados na

<sup>96</sup> n=27, sendo 6 baixas (519,3 - 534,3), 6 médio baixas (534,4 - 543,5), 5 médio (543,6 - 547,5), 5 médio altas (547,6 - 562,4) e 5 altas (562,5 - 587,5).

prova objetiva. Em geral, as notas da prova de redação foram superiores às notas da prova objetiva em todos os estados brasileiros. Em geral, as implicações destes resultados são o ingresso de estudantes em instituições de ensino superior com baixo conhecimento básico acumulado ao longo da educação básica, sobretudo nas ciências básicas tais como matemática, química, física, resultando na necessidade cada vez maior de programas destinados a suprirem a carência formativa dos estudantes na educação básica, tais como os programas de educação tutorial desenvolvidos pelas instituições de ensino superior com os estudantes ingressantes que apresentam desempenho baixo em determinadas áreas do conhecimento.

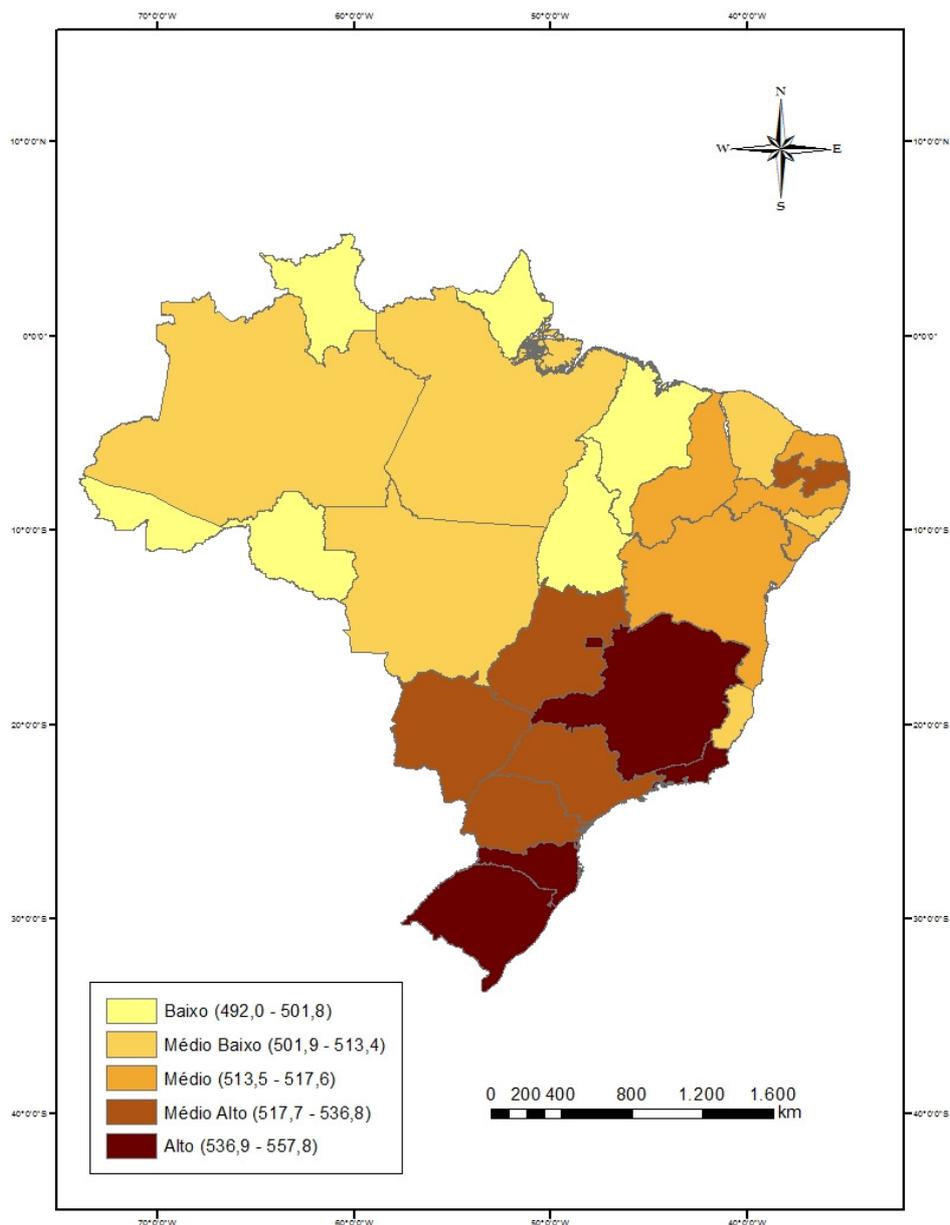
O intervalo da média do desempenho considerado baixo na prova objetiva para as unidades da federação é de 455,0 a 465,5, enquanto na prova de redação a média considerada baixa passa para valores entre 519,3 e 534,3 pontos. O intervalo de desempenho considerado alto é de 508,3 a 526,2, para a prova objetiva, e de 562,5 a 587,5 pontos, na prova de redação, evidenciando as médias mais elevadas na prova de redação. O estado do Rio de Janeiro foi o que apresentou a maior média de desempenho dos participantes tanto na prova objetiva, 526,2 pontos, como na prova de redação, 587,5 pontos.

A média geral (obtida por meio das médias da prova objetiva e da prova de redação) revela a manutenção da estrutura desigual que caracteriza a estrutura socioeconômica do país, reverberando também sobre a estrutura educacional: a região Norte foi a que os estudantes apresentaram os piores desempenhos, acrescido do estado do Maranhão na região Nordeste. Centro Oeste, Sul e Sudeste, com destaque para Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio de Janeiro apresentaram as melhores notas. Na região Nordeste o destaque foi o estado da Paraíba, com desempenho considerado médio alto em relação às unidades da federação brasileira (figura 26).

Isso ocorre em razão das grandes deficiências formativas na educação básica de estudantes nos estados das regiões norte e nordeste, em geral, com desempenho mais baixo em relação aos estudantes do sudeste, mostrando a permanência das grandes desigualdades regionais encontradas no Brasil. As implicações para a qualidade da educação superior no Brasil e para a formação desses futuros profissionais são as sérias deficiências formativas com que estes estudantes chegam ao ensino superior e também a necessidade crescente de abertura das universidades a esses estudantes, garantindo a eles não apenas o acesso, mas também as condições de

permanência nessas instituições, seja através de auxílio financeiro por meio de bolsas estudantis como por meio do suporte educacional necessário para que possam permanecer no sistema de ensino em condições mais justas em relação as dos estudantes que chegam ao ensino superior com maiores vantagens comparativas, tanto em termos de formação educacional como de capital cultural.

Figura 23: Distribuição das notas médias gerais do ENEM (prova objetiva e prova de redação) (2011)<sup>97</sup>.



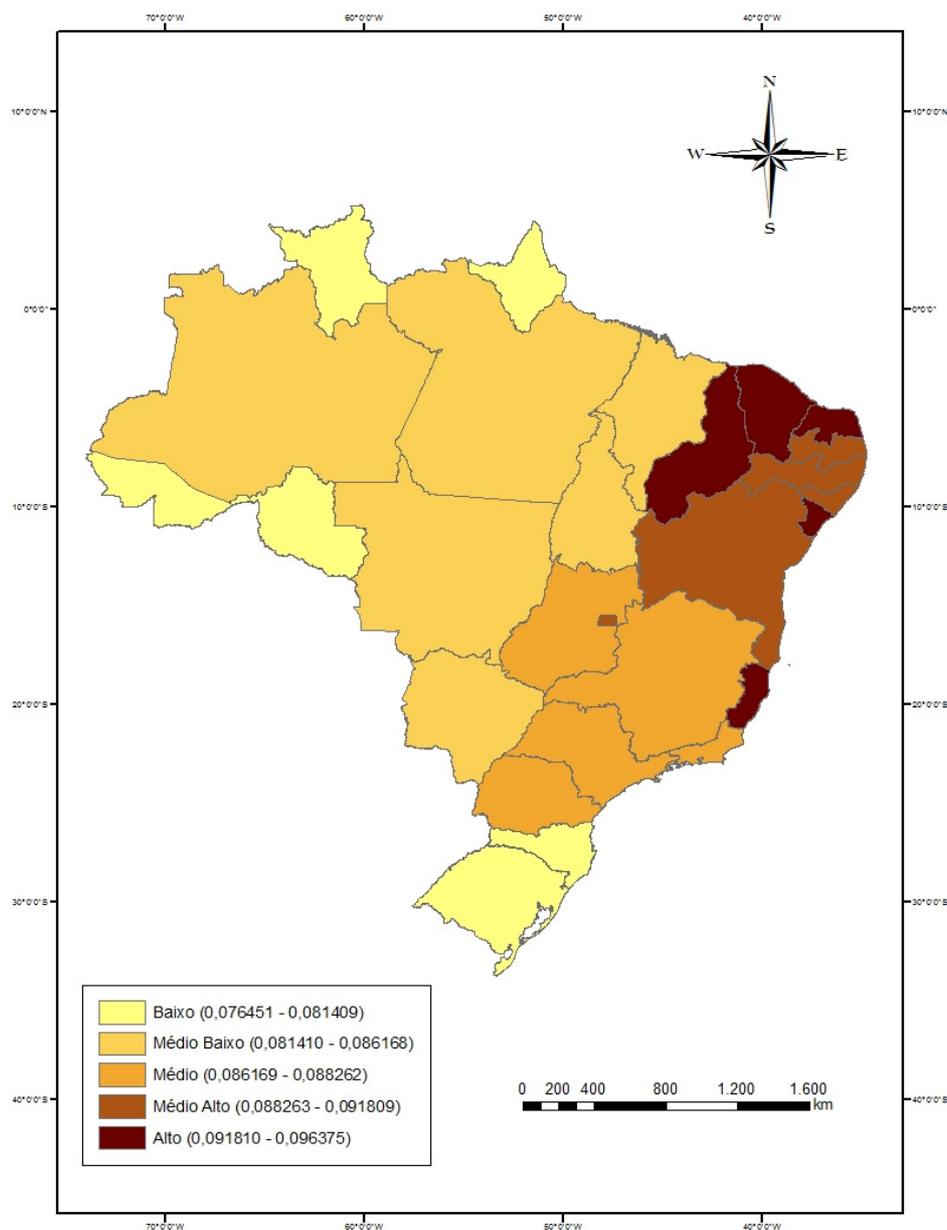
Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

<sup>97</sup> n=27, sendo 6 baixas (501,9 - 513,4), 6 médio baixa (513,5 - 517,6), 5 médio (492,0 - 501,8), 5 médio altas (517,7 - 536,8) e 5 altas (536,9 - 557,8).

Realizou-se também uma análise comparativa entre o desempenho dos estudantes considerando, ou não, as diferentes dependências administrativas das escolas no Brasil com intuito de compreender onde estão as maiores diferenças e desigualdades entre o desempenho dos estudantes.

As figuras 27, 28 e 29 apresentam o *índice de Gini, T e L de Theil* estimados nas diferentes dependências administrativas das escolas. Nas unidades da federação, independente do tipo de escola frequentada, os três indicadores de desigualdades (*Gini, T e L de Theil*) indicaram as maiores desigualdades educacionais nos estados do Nordeste com destaque para Sergipe, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Na região sudeste, destaca-se o Espírito Santo como o que apresentou a maior desigualdade.

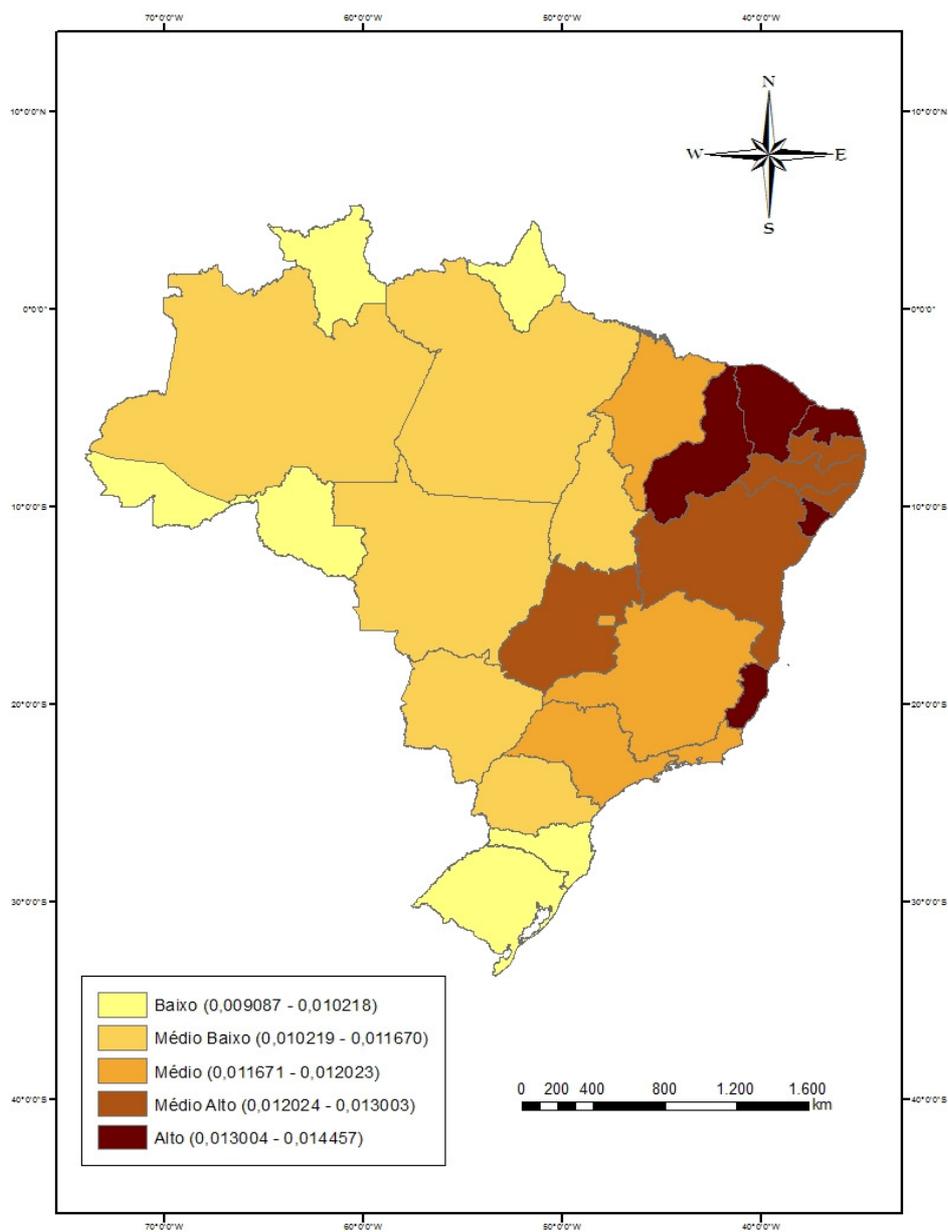
Figura 24: Estimativa do *Índice de Gini* entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>98</sup>



Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

<sup>98</sup> *Índice de Gini*. n= 27, sendo 6 baixos (0,076451-0,081409), 6 médio baixo (0,081410-0,086168), 5 médio (0,086169-0,088262), 5 médio alto (0,088263-0,091809) e 5 alto (0,091810-0,096375).

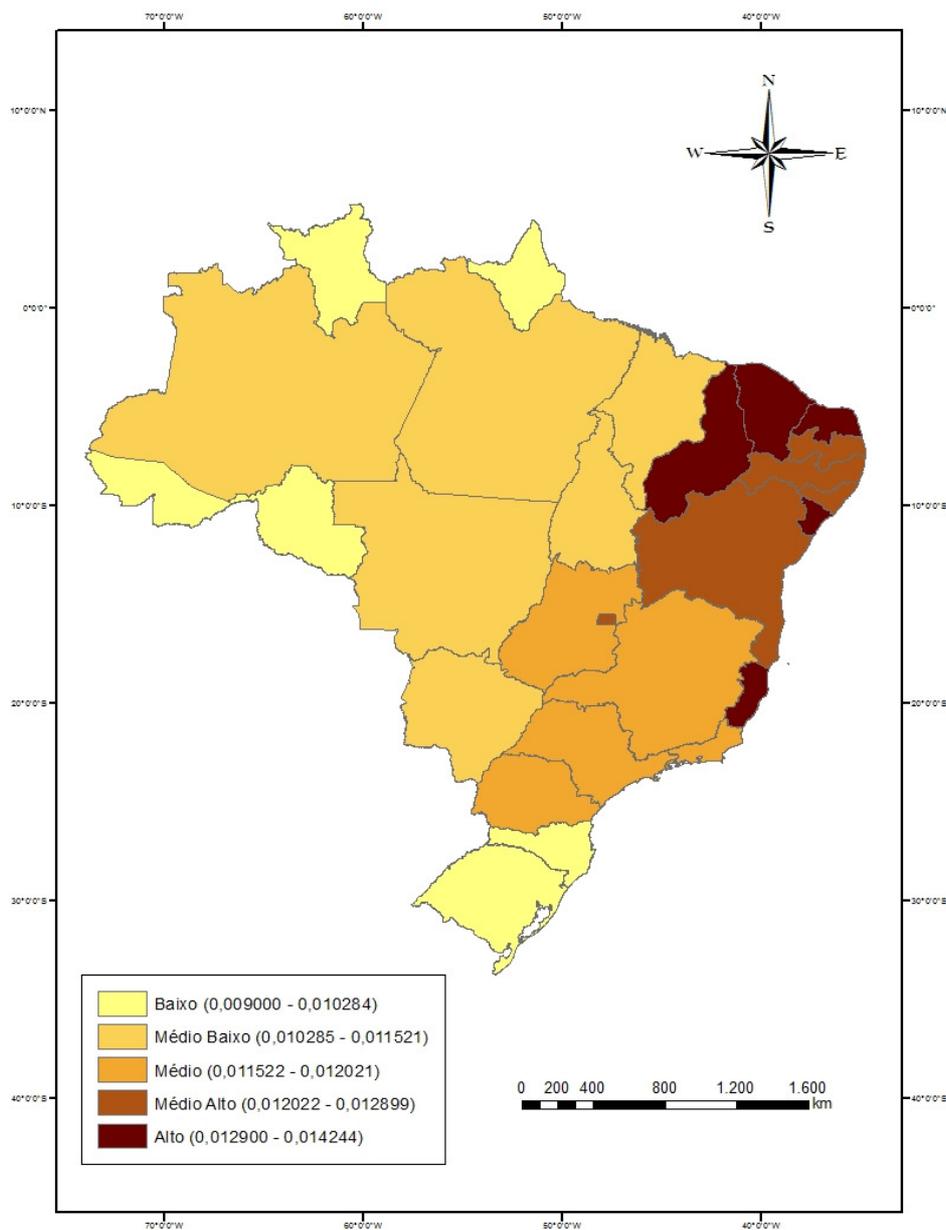
Figura 25: Estimativa do Índice de *T de Theil* entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>99</sup>



Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

<sup>99</sup> Índice *T de Theil*. n= 27, sendo 6 baixos (0,009087-0,010218), 6 médio baixo (0,010219-0,011670), 5 médio (0,011671-0,012023), 5 médio alto (0,012024-0,013003), 5 alto (0,013004-0,014457).

Figura 26: Estimativa do *Índice L de Theil* entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>100</sup>

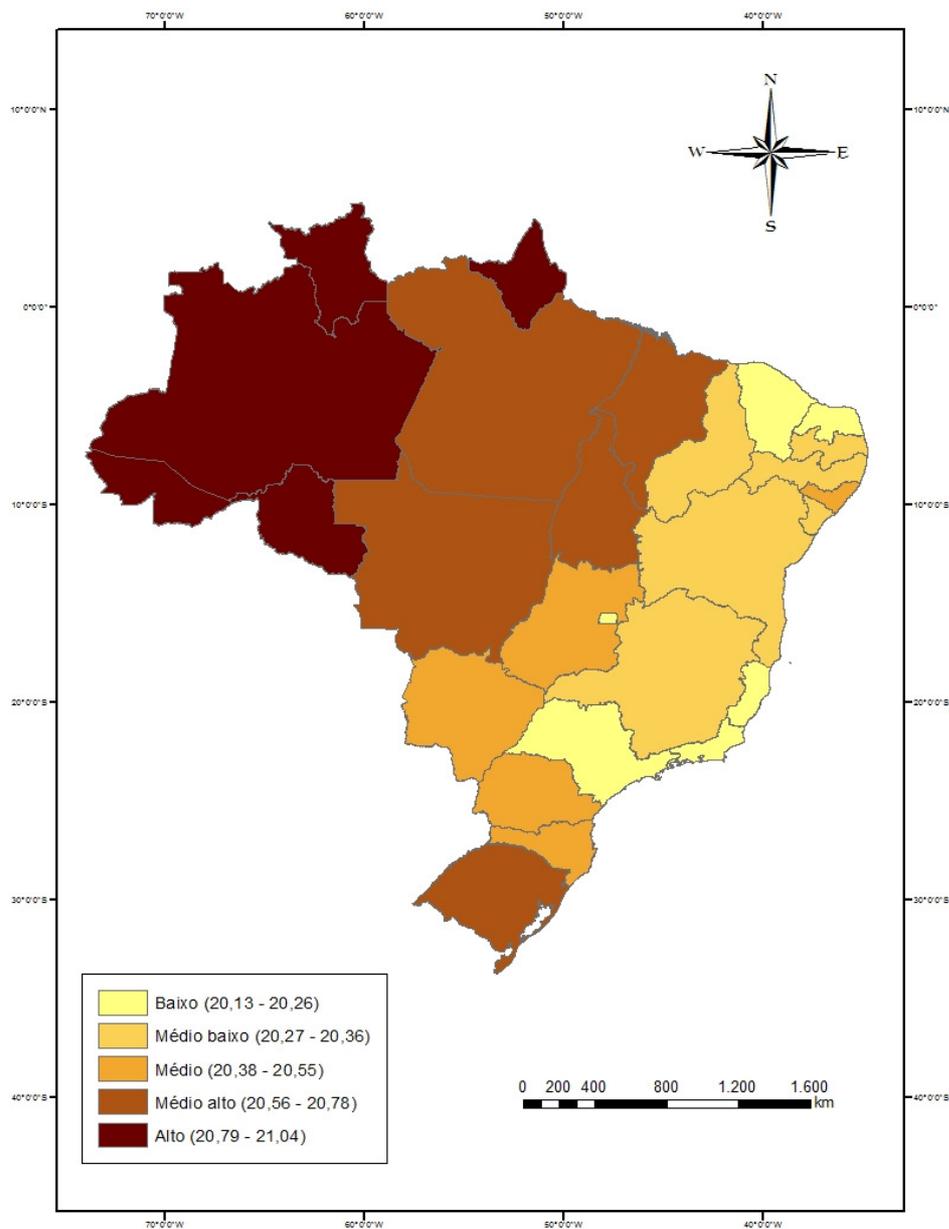


Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

AS figuras 30 e 31 apresentam os percentuais de notas apropriados pelos 25% e 50% dos estudantes com menores notas nas diferentes dependências administrativas de escolas, por unidades da federação.

<sup>100</sup> Índice *L de Theil*. n= 27, sendo 6 baixos (0,009000-0,010284), 6 médio baixo (0,010285-0,011521), 5 médio (0,011522-0,012021), 5 médio alto (0,012022-0,012899), 5 alto (0,012900-0,014244).

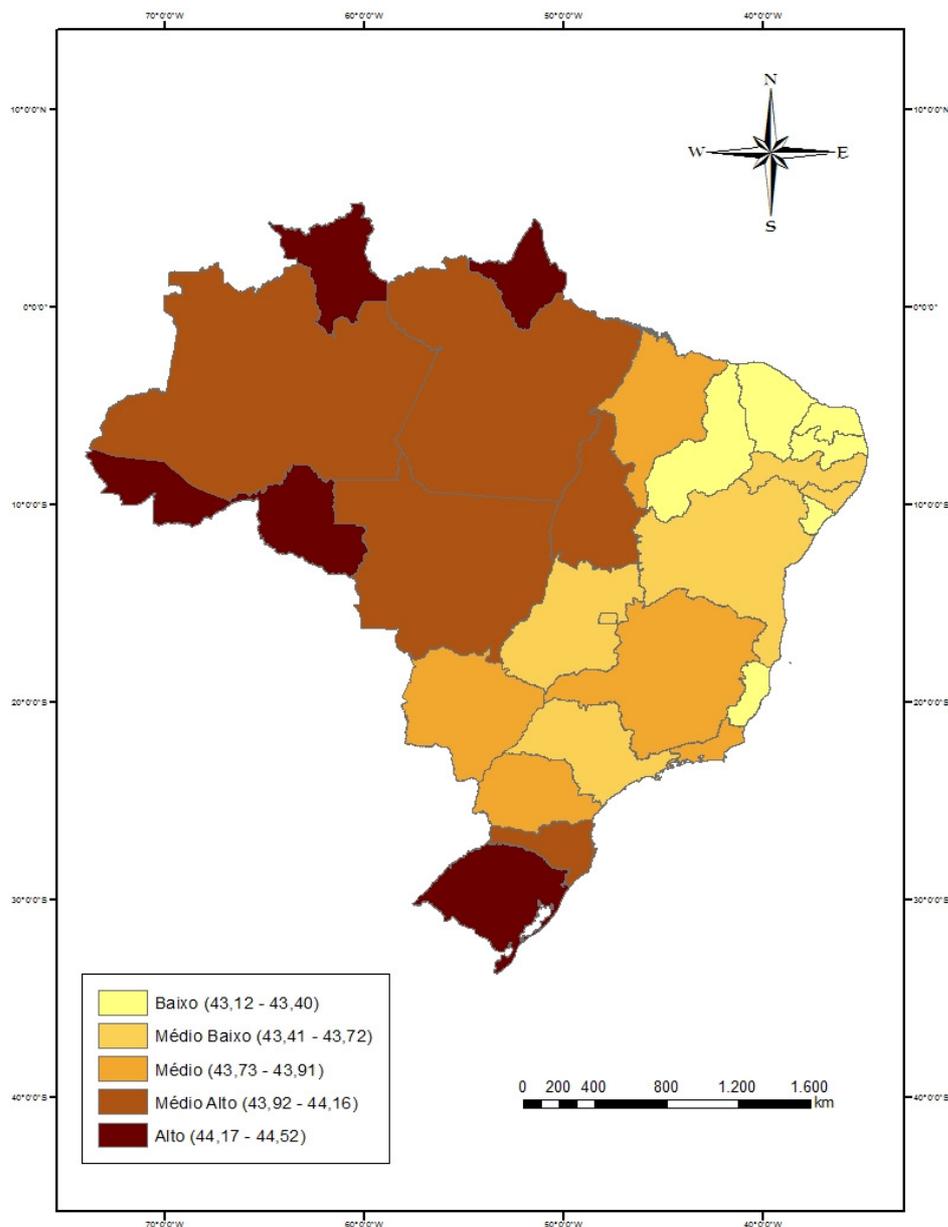
Figura 27: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 25% menores notas (25<sup>-</sup>) entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>101</sup>



Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

<sup>101</sup> n=27, sendo 6 baixas (20,13-20,26), 6 médio baixa (20,27-20,36), 5 médio (20,37-20,55), 5 médio altas (20,56-20,78) e 5 altas (20,79-21,04).

Figura 28: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 50% menores notas (50<sup>o</sup>) entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>102</sup>



Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

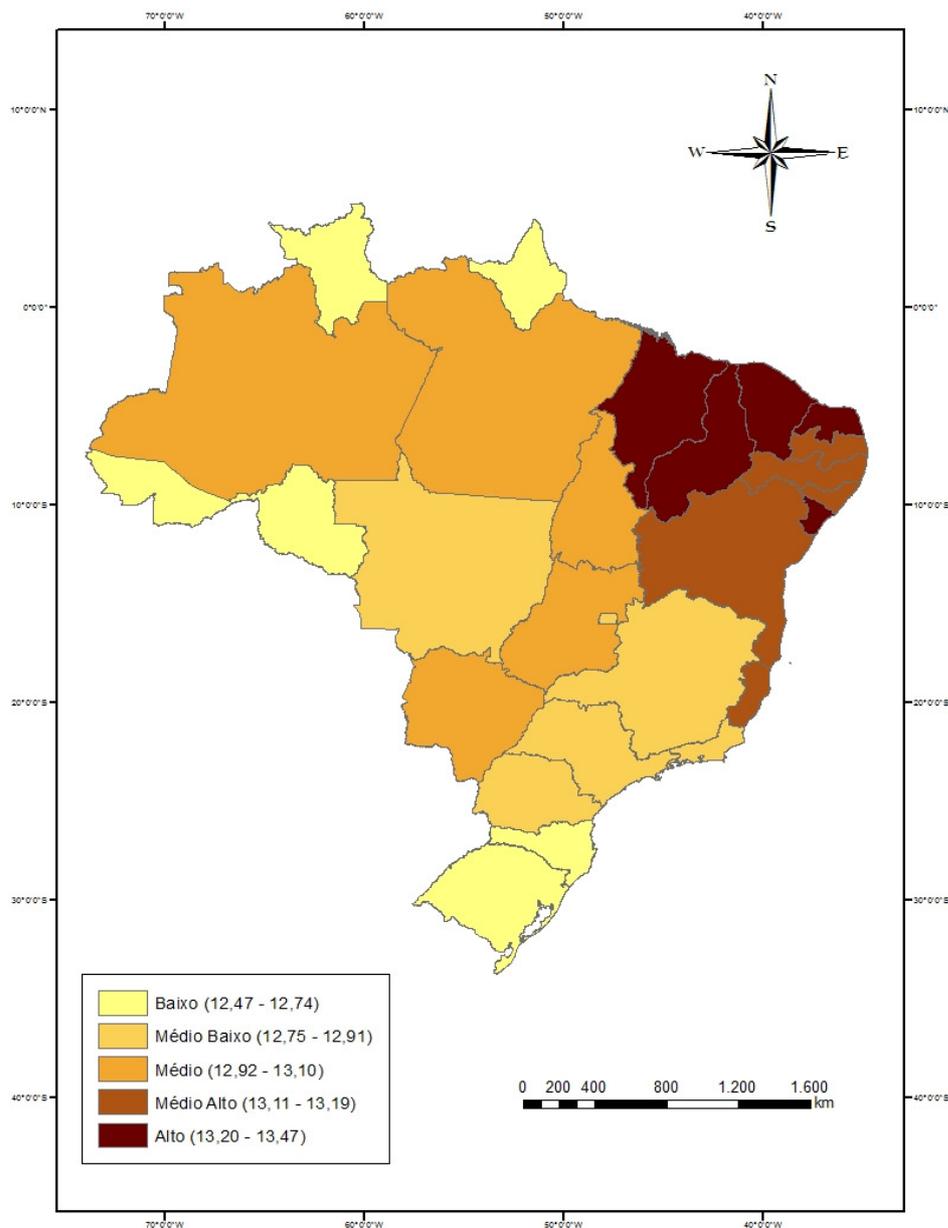
Verifica-se que os estados com menores desigualdades em toda prova, independente do tipo de escola frequentado, são os da região norte indicando maior homogeneidade nas notas entre, sobretudo, os estudantes das escolas estaduais pela menor influência das notas dos estudantes das escolas privadas nesta região. As

<sup>102</sup> n=27, sendo 6 baixas (43,12-43,40), 6 médio baixa (43,41-43,72), 5 médio (43,73-43,91), 5 médio altas (43,92-44,16) e 5 altas (44,17-44,52).

escolas privadas tendem a influenciar o aumento das desigualdades na região sudeste onde são mais representativas no percentual de estudantes (figuras 30 e 31).

A figura 32 apresenta a distribuição da estimativa dos percentuais apropriados pelos estudantes com 10% das maiores notas, independente da dependência administrativa da escola frequentada.

Figura 29: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 10% maiores notas (10+) entre as unidades da federação a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>103</sup>



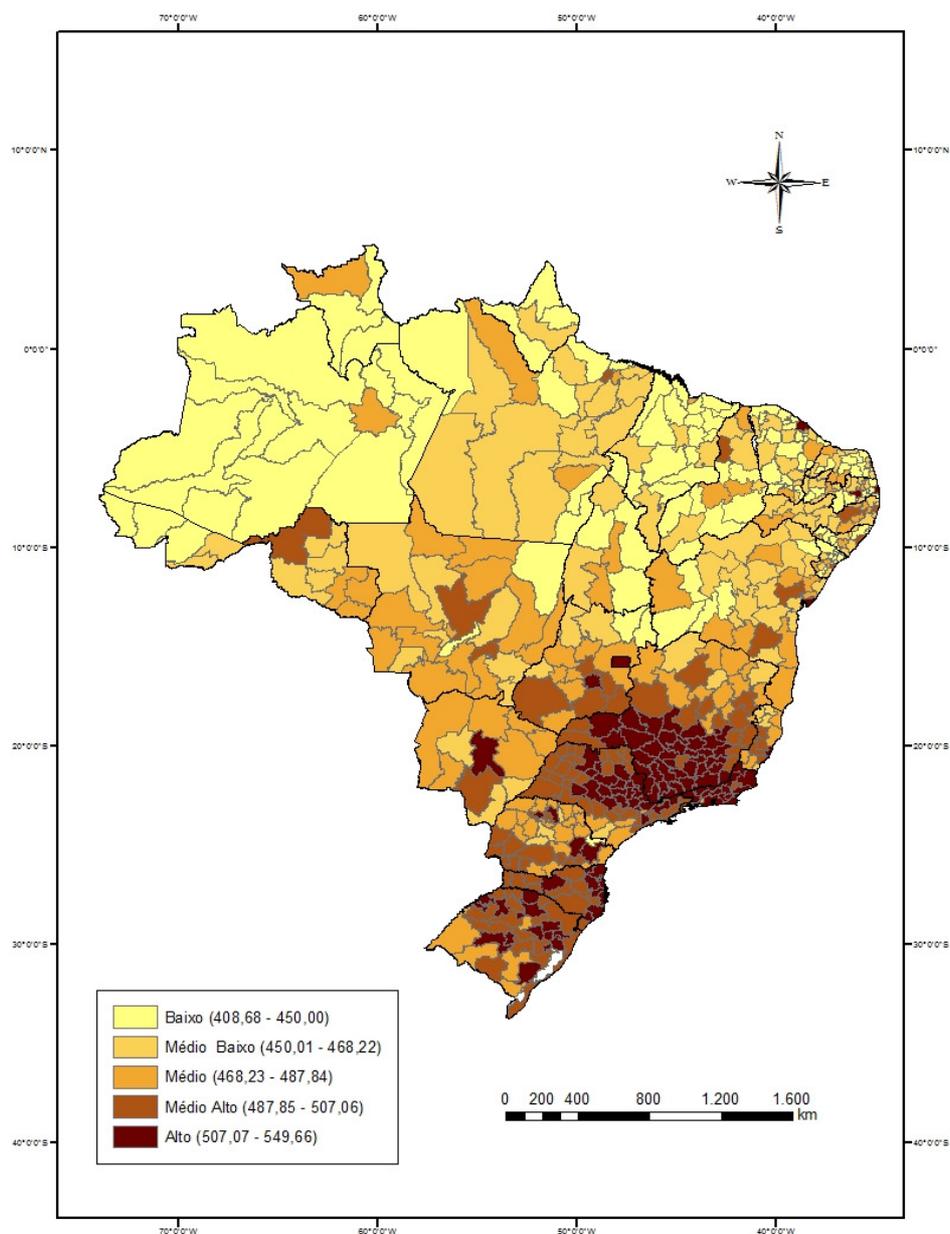
Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

<sup>103</sup> n=27, sendo 6 baixas (12,47-12,74), 6 médio baixa (12,75-12,91), 5 médio (12,92-13,10), 5 médio altas (13,11-13,19) e 5 altas (13,20-13,47).

As maiores desigualdades entre as unidades da federação encontram-se nos estados do nordeste, onde Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e Sergipe apresentaram maior apropriação de notas feita pelos 10% dos estudantes com maiores notas (figura 32).

As figuras 33 e 34 apresentam as médias e o desvio-padrão do desempenho dos estudantes em toda a prova do ENEM, independente da dependência administrativa da escola por microrregiões.

Figura 30: Distribuição da média<sup>104</sup> de desempenho em toda a prova do ENEM, independente de dependência administrativa da escola, por microrregiões brasileiras.



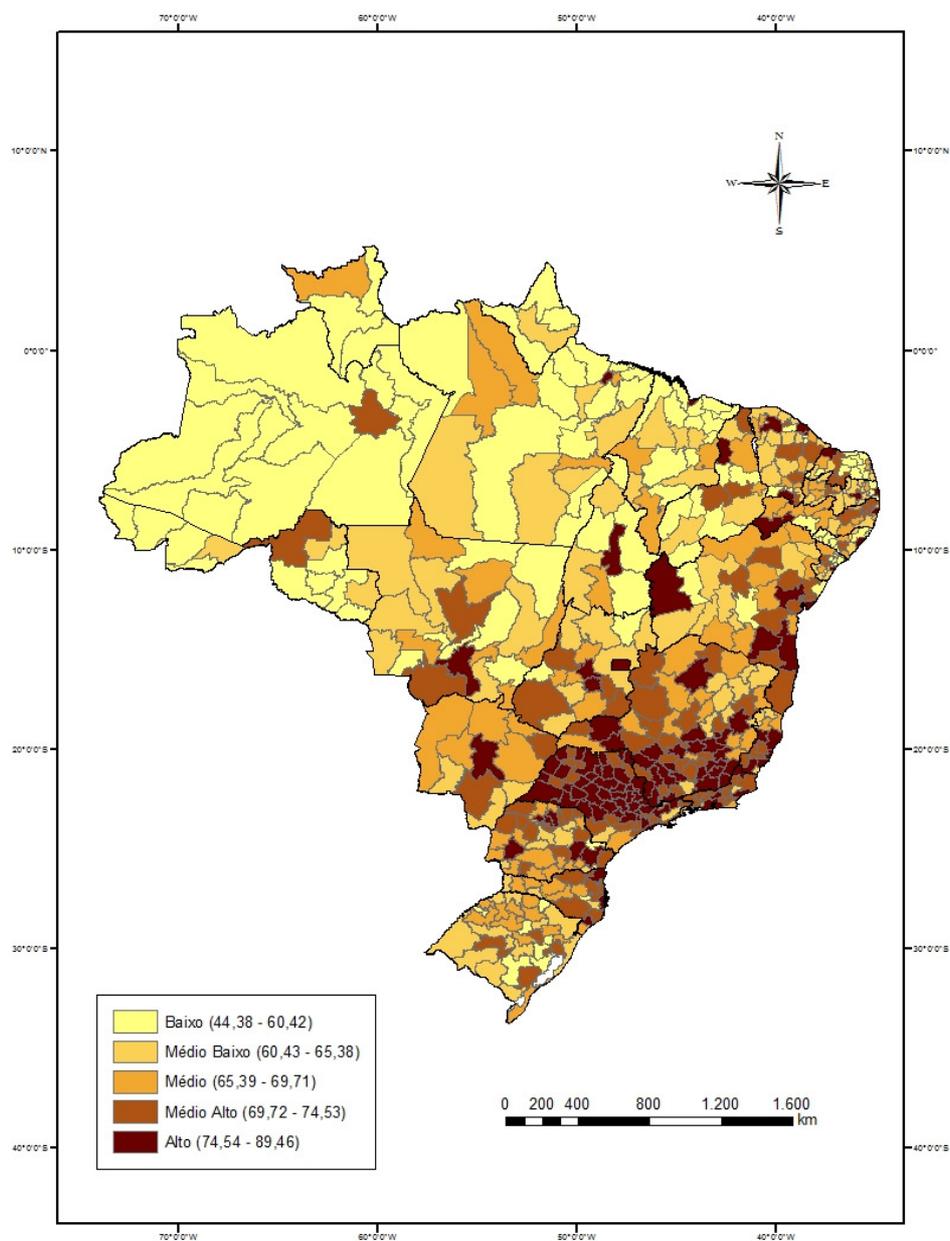
Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Verifica-se que a distribuição das notas segue o padrão macrorregional das desigualdades socioeconômicas e o desvio-padrão (figura 34) mostra que as regiões com as maiores médias apresentam também as maiores diferenças de desempenho, indicando que existem grandes disparidades dentro das regiões Sudeste e Sul. Por

<sup>104</sup> Média: n= 558, sendo 112 baixos (408,68 - 450,00), 112 médio baixo (450,01 - 468,22), 112 médio (468,23 - 487,84), 111 médio alto (487,85 - 507,06), 111 alto (507,07 - 549,66).

outro lado, nos estados do Acre, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Rondônia verifica-se que o desempenho é comparativamente mais baixo ao das regiões Sudeste e Sul e o desvio-padrão é também comparativamente mais baixo em relação às outras regiões, indicando que, em geral, o desempenho dos estudantes no ENEM é igualmente baixo dentro das microrregiões desses estados. Em contrapartida, verifica-se claramente que o desempenho dos estudantes nas microrregiões do estado do Rio Grande do Sul foi comparativamente alto ao verificado para todo o país e que o desvio-padrão nelas foi comparativamente baixo ao das demais microrregiões do país, indicando que em geral, as notas tendem a ser mais homogêneas e elevadas.

Figura 31: Distribuição do desvio-padrão<sup>105</sup> de desempenho de toda a prova do ENEM, independente de dependência administrativa da escola, por microrregiões brasileiras.

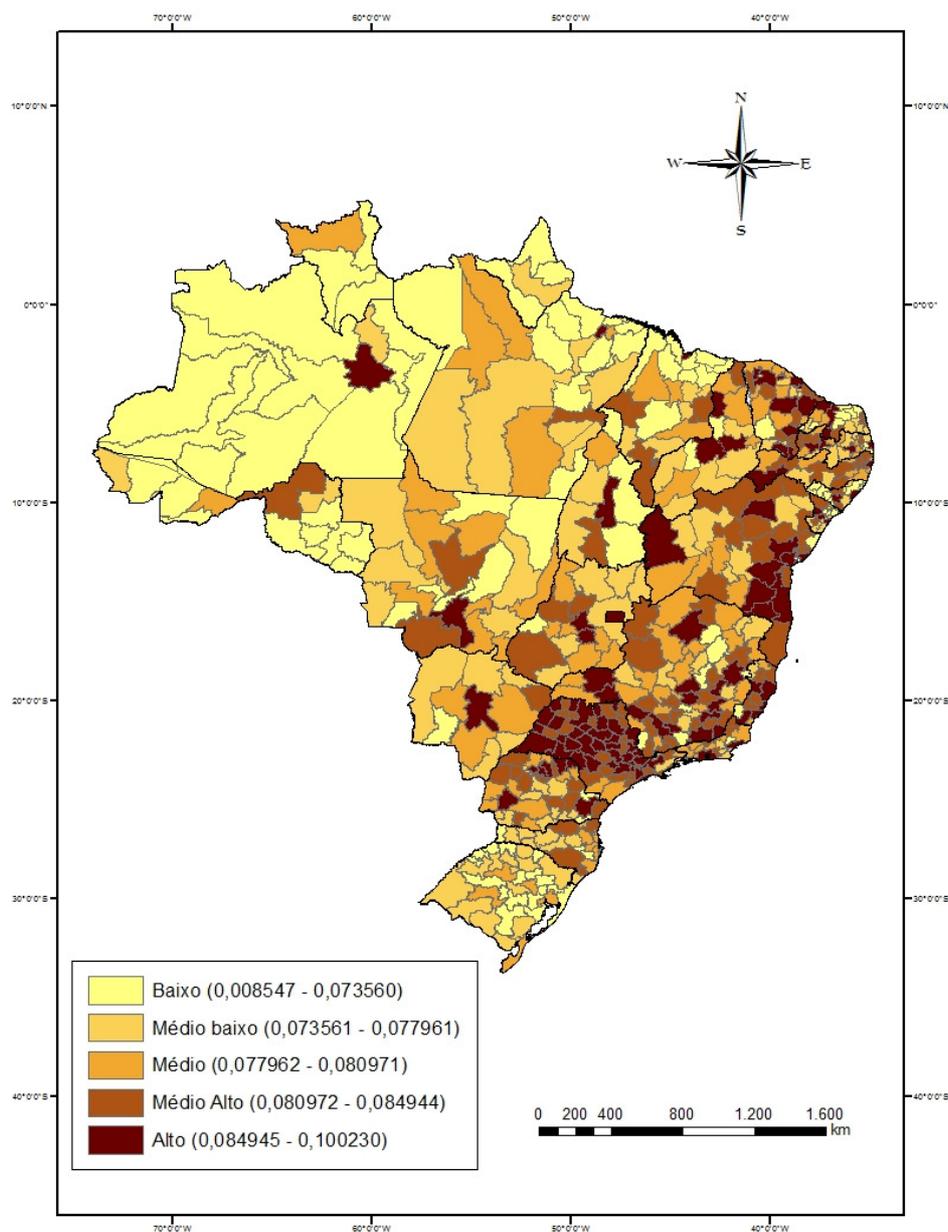


Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

As figuras 35, 36 e 37 apresentam os *índices de Gini*, *T de Theil* e *L de Theil* do desempenho dos estudantes no ENEM para as microrregiões do Brasil, independente da dependência administrativa da escola.

<sup>105</sup> Desvio-padrão: n= 558, sendo 112 baixos (44,38 - 60,42), 112 médio baixo (60,43 - 65,38), 112 médio (65,39 - 69,71), 111 médio alto (69,72 - 74,53), 111 alto (74,54 - 89,46).

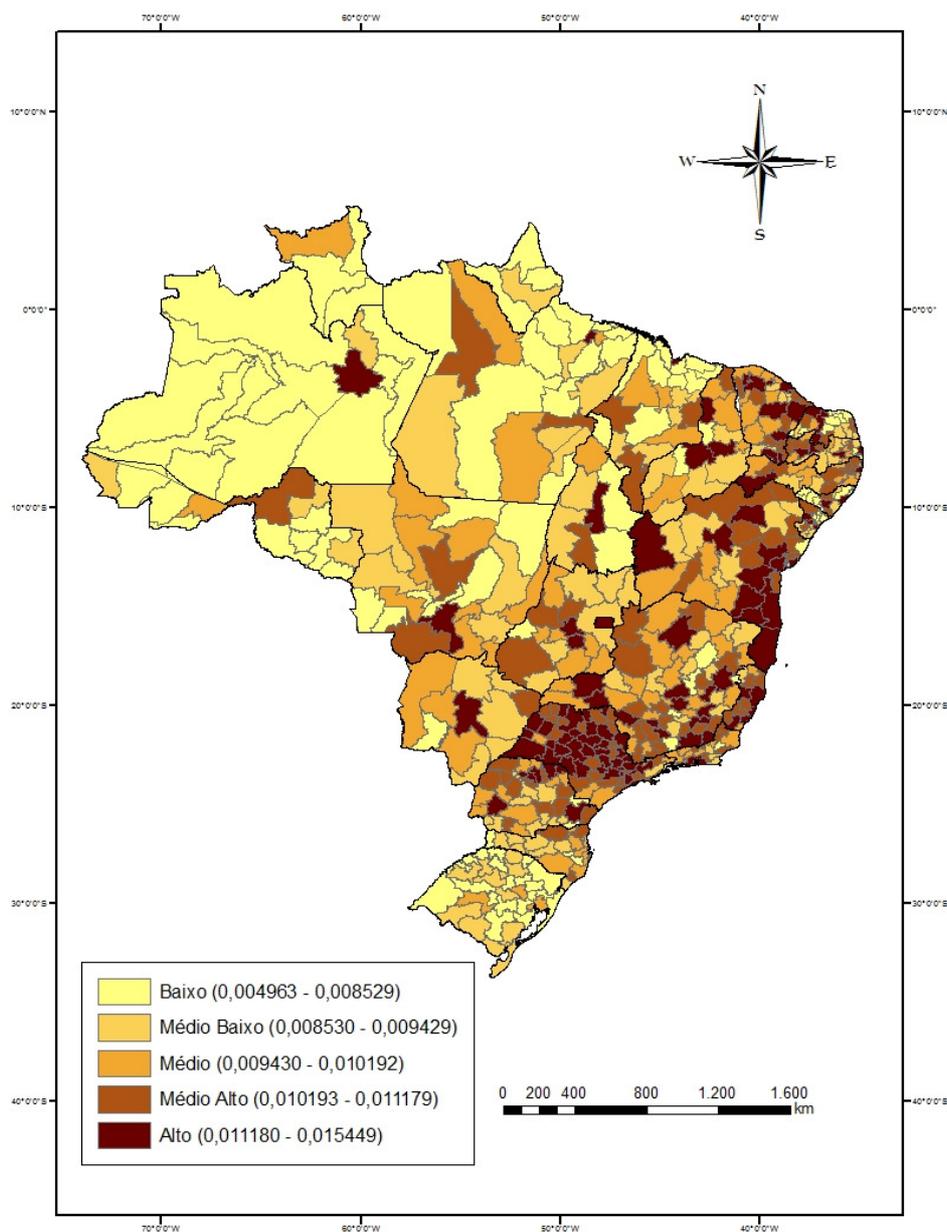
Figura 32: Estimativa do *Índice de Gini* entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>106</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>106</sup> *Índice de Gini*. n= 558, sendo 112 baixos (0,008547-0,073560), 112 médio baixo (0,073561-0,077961), 112 médio (0,077962-0,080971), 111 médio alto (0,080972-0,084944), 111 alto (0,084945-0,100230).

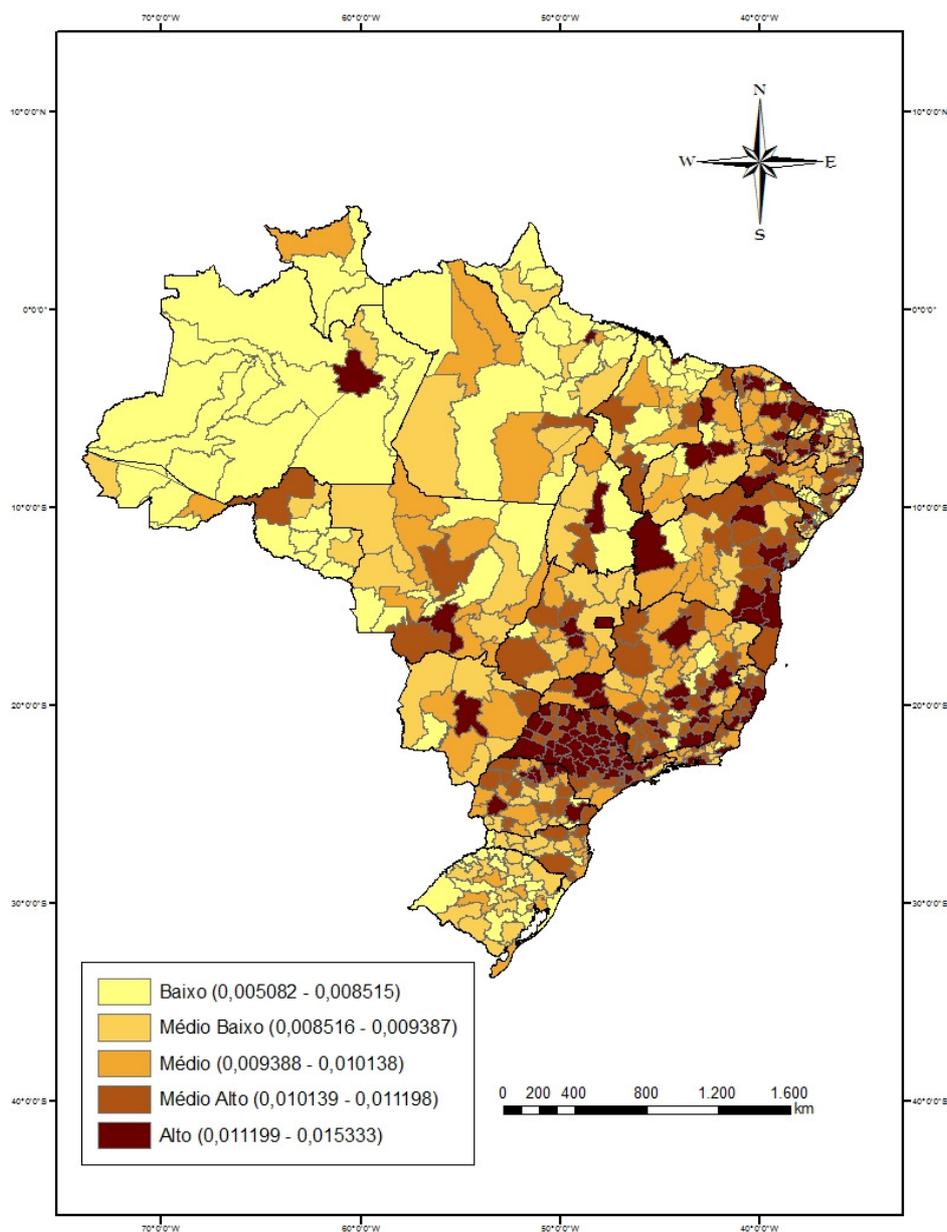
Figura 33: Estimativa do *Índice T de Theil* entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>107</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>107</sup> *Índice T de Theil*. n= 558, sendo 112 baixos (0,004963-0,008529), 112 médio baixo (0,008530-0,009429), 112 médio (0,009430-0,010192), 111 médio alto (0,010193-0,011179), 111 alto (0,011180-0,015449).

Figura 34: Estimativa do *Índice L de Theil* entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>108</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

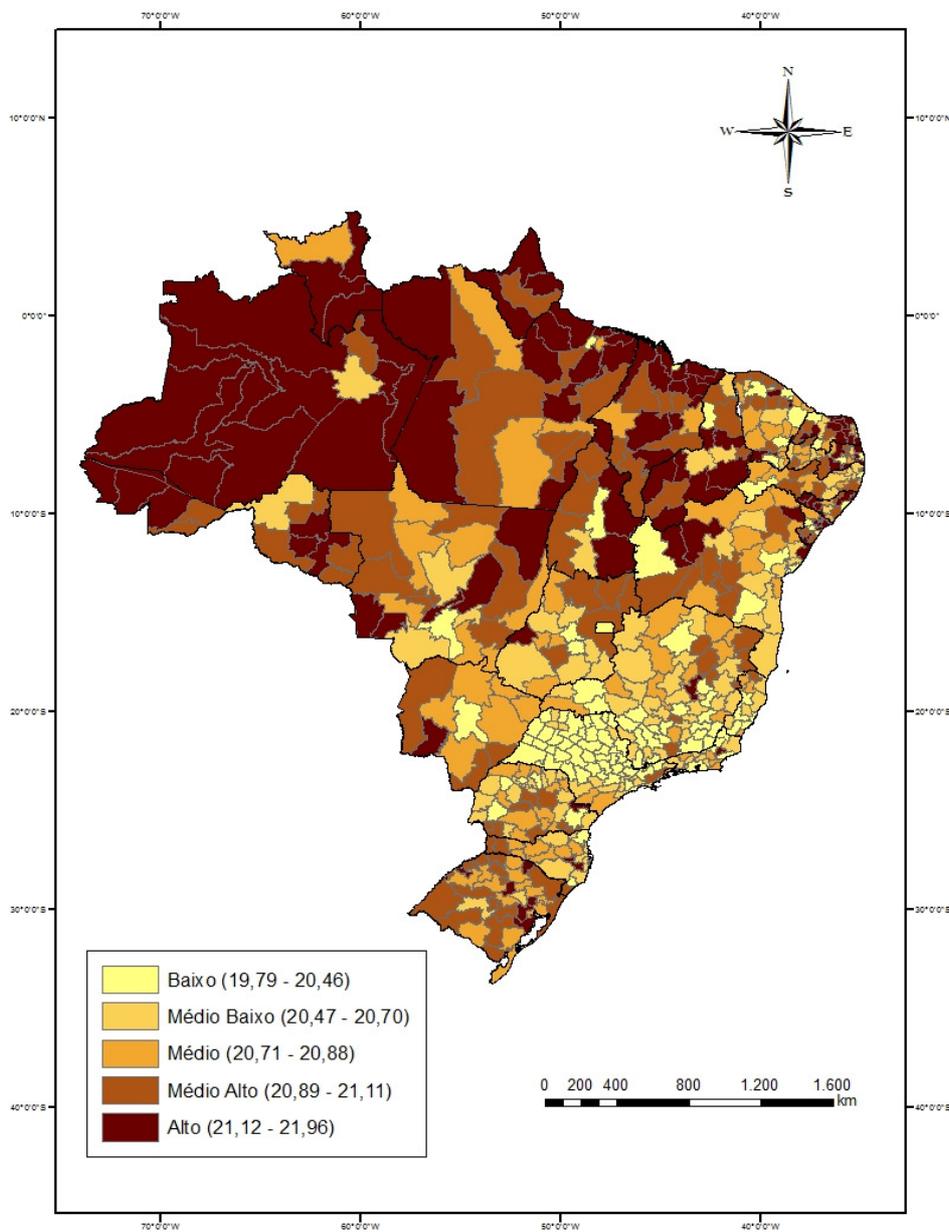
Verifica-se que as desigualdades educacionais não podem ser consideradas elevadas, considerando os valores dos índices de desigualdade ora apresentados, porém, a distribuição das medidas de desigualdades supracitadas entre as microrregiões brasileiras mostra a reprodução das mais elevadas desigualdades

<sup>108</sup> *Índice L de Theil*. n= 558, sendo 112 baixos (0,005082-0,008515), 112 médio baixo (0,008516-0,009387), 112 médio (0,009388-0,010138), 111 médio alto (0,010139-0,011198), 111 alto (0,011199-0,015333).

principalmente no centro-oeste do estado de São Paulo, centro do Espírito Santo, leste de Minas Gerais e sudeste do estado da Bahia e os menores índices de desigualdades nas microrregiões dos estados da região Norte, Rio Grande do Sul e Maranhão. As estimativas da distribuição dos índices de desigualdades revelam que as regiões com as maiores médias apresentam também as maiores desigualdades ao passo que as que apresentaram as piores médias são aquelas de menores desigualdades visto que as notas tendem a ser igualmente ruins nessas microrregiões. A situação específica para baixa desigualdade educacional reside, sobretudo, nas microrregiões do estado do Rio Grande do Sul onde as médias tendem a serem igualmente mais altas comparadas aos dados para todo o Brasil, confirmando os dados apresentados para o desvio-padrão.

As figuras 38 e 39 mostram a apropriação de notas pelos 25% e 50% dos estudantes com menores notas independente da dependência administrativa da escola, por microrregiões.

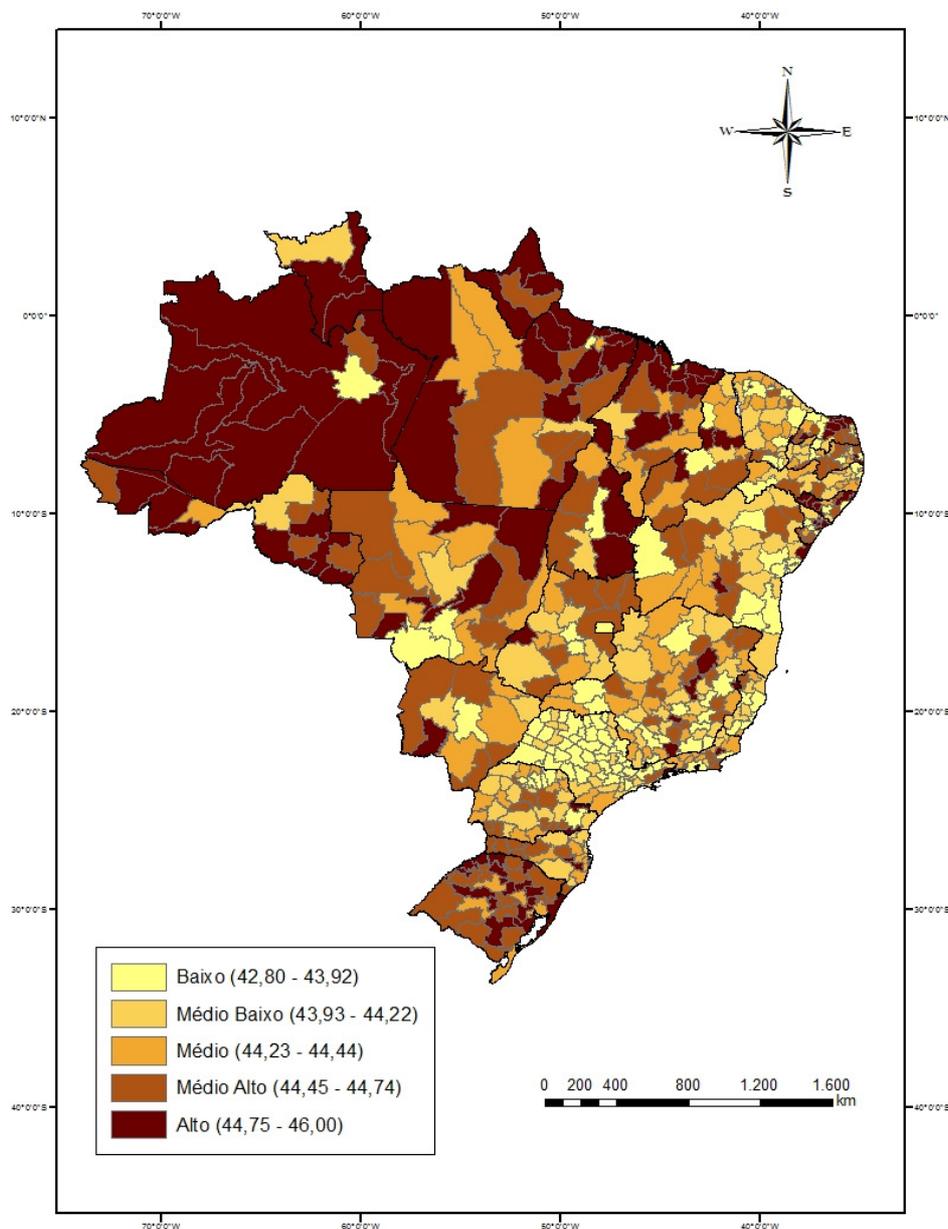
Figura 35: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 25% menores notas (25-) entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>109</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>109</sup> Percentual de notas apropriado pelos estudantes com 25% menores notas (25-). n= 558, sendo 112 baixos (19,79-20,46), 112 médio baixo (20,47-20,70), 112 médio (20,71-20,88), 111 médio alto (20,89-21,11), 111 alto (21,12-21,96).

Figura 36: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 50% menores notas (50-) entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da dependência administrativa da escola (2011)<sup>110</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

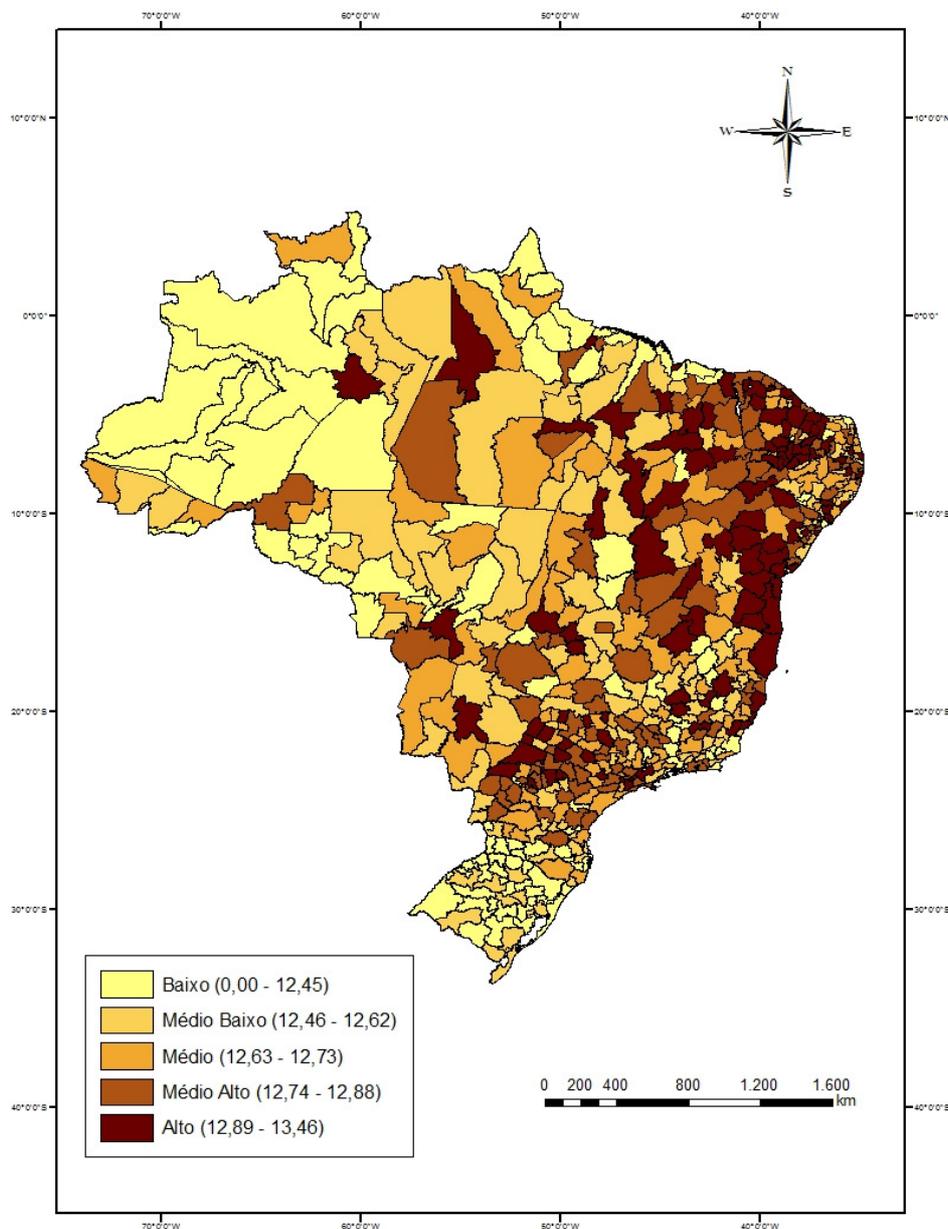
No que se refere a apropriação de notas pelos estudantes com 25% das menores notas (25-) e 50% dos estudantes com as menores notas (50-) verifica-se nas

<sup>110</sup> Percentual de notas apropriado pelos estudantes com 50% menores notas (50-). n= 558, sendo 112 baixos (42,80-43,92), 112 médio baixo (43,93-44,22), 112 médio (44,23-44,45), 111 médio alto (44,45-44,74), 111 alto (44,75-46,00).

figuras 38 e 39 que as microrregiões da região norte destacaram-se como as menos desiguais na medida em que a apropriação das notas foi maior pelos estudantes com os percentuais mais baixos comparativamente às demais microrregiões brasileiras.

Inversamente ao que ocorre com a apropriação das notas pelos estudantes com 25% e 50% das menores notas, a apropriação de notas pelos estudantes com 10% das maiores notas (10+) apresentado pela figura 40 indica que as maiores desigualdades educacionais estão localizadas nas microrregiões do sul e leste da Bahia, Ceará, Piauí e no estado de São Paulo, onde 10% dos estudantes com maiores notas mais se apropriam do total de notas comparativamente às outras microrregiões brasileiras.

Figura 37: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 10% maiores notas (10+) entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM, independente da área do conhecimento da prova e da dependência administrativa da escola (2011)<sup>111</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

A tabela 33 apresenta a nota média dos participantes de acordo com a dependência administrativa da escola em cada unidade da federação.

<sup>111</sup> Percentual de notas apropriado pelos estudantes com 10% maiores notas (10+). n= 558, sendo 112 baixos (0,00-12,45), 112 médio baixo (12,46-12,62), 112 médio (12,63-12,73), 111 médio alto (12,74-12,88), 111 alto (12,89-13,46).

Tabela 33: Número de candidatos e médias de desempenho no ENEM por dependência administrativa da escola, unidades da federação (2011).

UF	Estaduais		Privada		Federal		Municipais	
	N	Média	N	Média	N	Média	N	Média
RO	8.169	466,7	1.130	546,6	85	540,7	26	434,7
AC	4.793	448,1	479	522,9	18	482,0	8	457,3
AM	16.318	446,3	2.194	541,7	545	527,7	47	418,2
RR	2.233	451,7	279	524,3	191	542,4	8	429,9
PA	23.524	454,3	7.358	539,8	600	569,1	468	442,4
AP	3.842	453,6	627	523,5	1	422,1	2	475,0
TO	7.696	450,1	762	549,1	207	549,5	6	427,5
MA	23.160	441,7	5.623	523,4	949	539,2	249	432,3
PI	12.167	451,2	4.769	551,7	572	553,9	160	440,7
CE	44.748	450,3	12.668	561,0	490	569,5	72	454,2
RN	9.810	450,3	4.669	543,9	667	608,0	17	445,0
PB	11.768	453,1	5.422	545,4	444	556,1	324	454,0
PE	29.542	459,3	12.123	546,6	757	569,4	309	447,8
AL	6.496	443,2	4.458	522,3	543	546,7	21	436,9
SE	5.688	448,1	2.691	535,1	281	541,4	24	427,1
BA	38.986	458,5	9.860	568,7	1.132	574,7	670	445,8
MG	87.280	492,8	23.419	597,3	3.460	604,3	2.846	519,1
ES	21.052	471,3	4.761	582,1	565	607,7	51	472,5
RJ	42.802	491,0	28.202	569,3	3.344	621,7	1.173	504,3
SP	180.466	485,2	57.439	579,9	206	646,8	4.043	511,5
PR	48.272	482,4	12.551	575,6	801	628,9	30	457,3
SC	19.862	491,1	7.136	579,7	655	575,4	206	523,9
RS	43.556	495,8	8.923	566,1	1.179	578,6	560	491,5
MS	11.059	474,9	3.254	555,2	153	632,3	29	528,4
MT	13.453	459,9	3.093	543,9	320	557,0	42	449,6
GO	24.887	471,8	7.796	567,6	437	557,6	74	511,4
DF	10.424	487,3	4.902	580,5	321	606,1	-	-

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Inicialmente verifica-se que as médias obtidas no ENEM pelos estudantes das escolas estaduais em todas as unidades da federação apresentam desempenho significativamente inferior ao dos estudantes das escolas privadas. Por outro lado, verifica-se que as médias dos estudantes das escolas públicas federais, incluindo os estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) e dos colégios de aplicação vinculados às universidades federais, foram superiores às notas das escolas privadas em 21 das 27 unidades da federação. As exceções foram os estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Amapá, Santa Catarina e Goiás. Porém, mais de 70% do número de observações da pesquisa são de participantes provenientes de

escolas estaduais, que junto à rede privada respondem por 97% dos indivíduos pesquisados.

No que se refere às médias das notas obtidas pelos estudantes das escolas públicas (estaduais e federais), verifica-se que as notas dos estudantes das escolas federais são superiores às das escolas estaduais em 26 das 27 unidades da federação, à exceção do estado do Amapá. Um dos motivos pelos quais pode ser explicado o desempenho superior dos estudantes das escolas federais em relação aos estudantes das escolas estaduais pode ser atribuído ao processo de seleção para ingresso nos IFET's e Colégios de Aplicação, os quais restringem o acesso (matrícula) àqueles que obtiverem melhor desempenho no processo seletivo próprio de cada instituição. Além disso, as escolas federais receberam em 2007 e 2009 grandes investimentos governamentais, sobretudo para expansão através da criação de novos *campi* e expansão física dos já existentes, recursos voltados também à compra de equipamentos e de montagem e melhorias em laboratórios, valorização dos profissionais da educação (professores e técnicos administrativos em educação), atuando, sobretudo, na oferta de ensino na modalidade técnico-profissionalizante, integrado ao ensino médio, fortalecendo a relação entre escola e mercado de trabalho, bem como por meio da verticalização do ensino com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu*.

Parte substancial dos jovens que optam por cursar o ensino médio em escolas que oferecem o ensino técnico integrado ao ensino médio (IFET's, CEFET's), concebido como uma preparação mais rápida para o ingresso no mercado de trabalho, após conclusão do ensino médio, tem como objetivo também o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Nos segmentos populares o acesso dos jovens às escolas que oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico é considerado uma oportunidade de preparação para ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio.

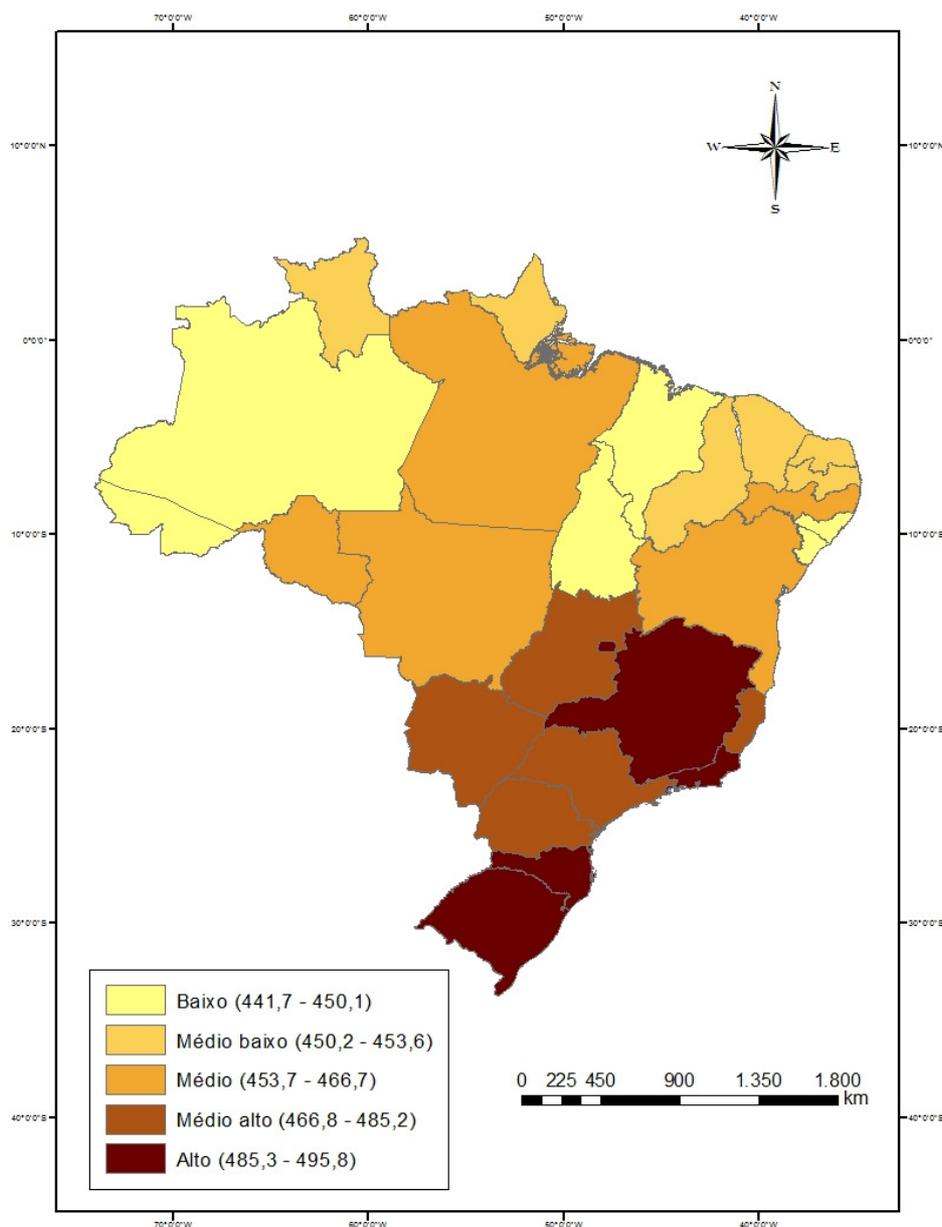
Nesta lógica Ribeiro (2015) afirma que a valorização do ensino técnico, como forma de encurtar o caminho para o mercado de trabalho, qualificando a mão de obra e tornando-a mais produtiva é uma iniciativa para reduzir as desigualdades sociais. Uma das formas de garantir o acesso dos mais pobres às vagas nas escolas federais de nível médio está na política de cotas para ingresso no ensino técnico, por meio do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, o qual dispõe:

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições: I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*; e II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012).

Esta política de garantia das vagas aos estudantes pobres é necessária para garantir o acesso dos oriundos de escolas públicas, com baixa renda familiar *per capita* bem como dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas na rede técnica federal. Para os filhos das famílias mais abastadas o interesse pelas escolas federais de nível médio em geral não está imediatamente relacionado à necessidade de ingresso no mercado de trabalho pós ensino médio, mas sim ao aproveitamento de boas condições de infraestrutura e de capital humano presente nas instituições federais.

A figura 41 espacializa as notas médias de desempenho dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por unidade da federação.

Figura 38: Distribuição das notas médias de desempenho dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por unidade da federação (2011)<sup>112</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Verifica-se que os estados das regiões Nordeste e Norte apresentaram os piores desempenhos: no Maranhão (441,7 pontos) foi onde os estudantes apresentaram o menor desempenho médio entre os estudantes das escolas estaduais de todo o país, seguido dos estados de Alagoas (443,2), Amazonas (446,3), Sergipe e Acre (ambos

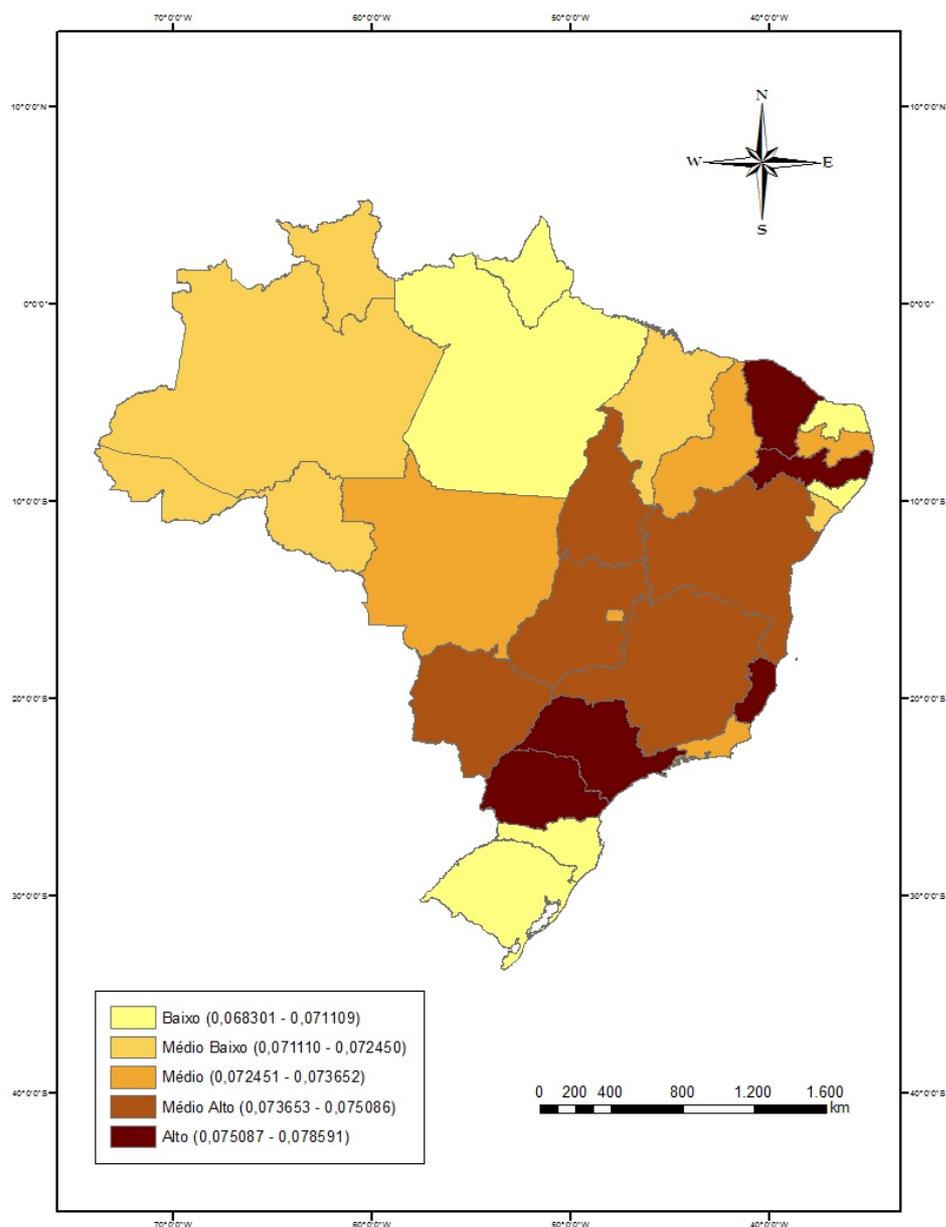
<sup>112</sup>n=27, sendo 6 baixas (450,2 - 453,6), 6 médio baixas (453,7 - 466,7), 5 médio (441,7 - 450,1), 5 médio altas (466,8 - 485,2) e 5 altas (485,3 - 495,8).

com 448,1) e Tocantins (450,1). Em contrapartida, os melhores desempenhos de estudantes oriundos de escolas estaduais encontram-se nas regiões Sul e Sudeste, com destaque para o Rio Grande do Sul (495,8), Santa Catarina (491,1), Minas Gerais (492,8) e Rio de Janeiro (491), com exceção do Distrito Federal (487), na região Centro-Oeste. Estas características evidenciam as fortes diferenças educacionais entre as escolas estaduais nas macrorregiões brasileiras.

Após a análise dos dados deve-se apresentar a seguinte consideração: embora o desempenho médio das escolas estaduais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal sejam considerados altos, comparativamente às médias das escolas estaduais dos demais estados brasileiros, nenhuma delas ultrapassa os 500 pontos, valor médio de referência do exame, de acordo com a metodologia da TRI adotado pelo INEP/MEC para o ano de 2011. Assim, apesar de serem as médias de escolas estaduais mais elevadas, isto não significa dizer que as notas das escolas públicas estaduais sejam, de fato, altas a ponto de garantirem condições para o acesso dos estudantes aos cursos mais concorridos nas universidades públicas tais como os cursos de engenharias, na área de saúde como medicina, enfermagem, odontologia e os cursos mais concorridos nas áreas de tecnologias, ciências humanas e ciências agrárias tais como direito, psicologia, medicina veterinária, etc.

O índice de *Gini* e os índices *T* e *L de Theil* estimados são apresentados nas figuras 42, 43 e 44. O desempenho dos estudantes das escolas estaduais nas unidades da federação mostram claramente tendência de maiores desigualdades nos estados do sudeste brasileiro, além de Pernambuco e Ceará e as menores desigualdades entre Rio Grande do Sul, Santa Catarina (notas igualmente mais altas), Alagoas, Rio Grande do Norte, Pará, Amapá e Roraima (notas igualmente mais baixas) entre os estudantes das escolas estaduais. Assim, embora os estados do sudeste apresentem, em geral, as maiores médias nas escolas estaduais, mas também são os estados onde as disparidades entre as notas são maiores. Com a região sul a situação é diferente pois, embora detenham as maiores médias as desigualdades são as menores comparativamente com o restante do país.

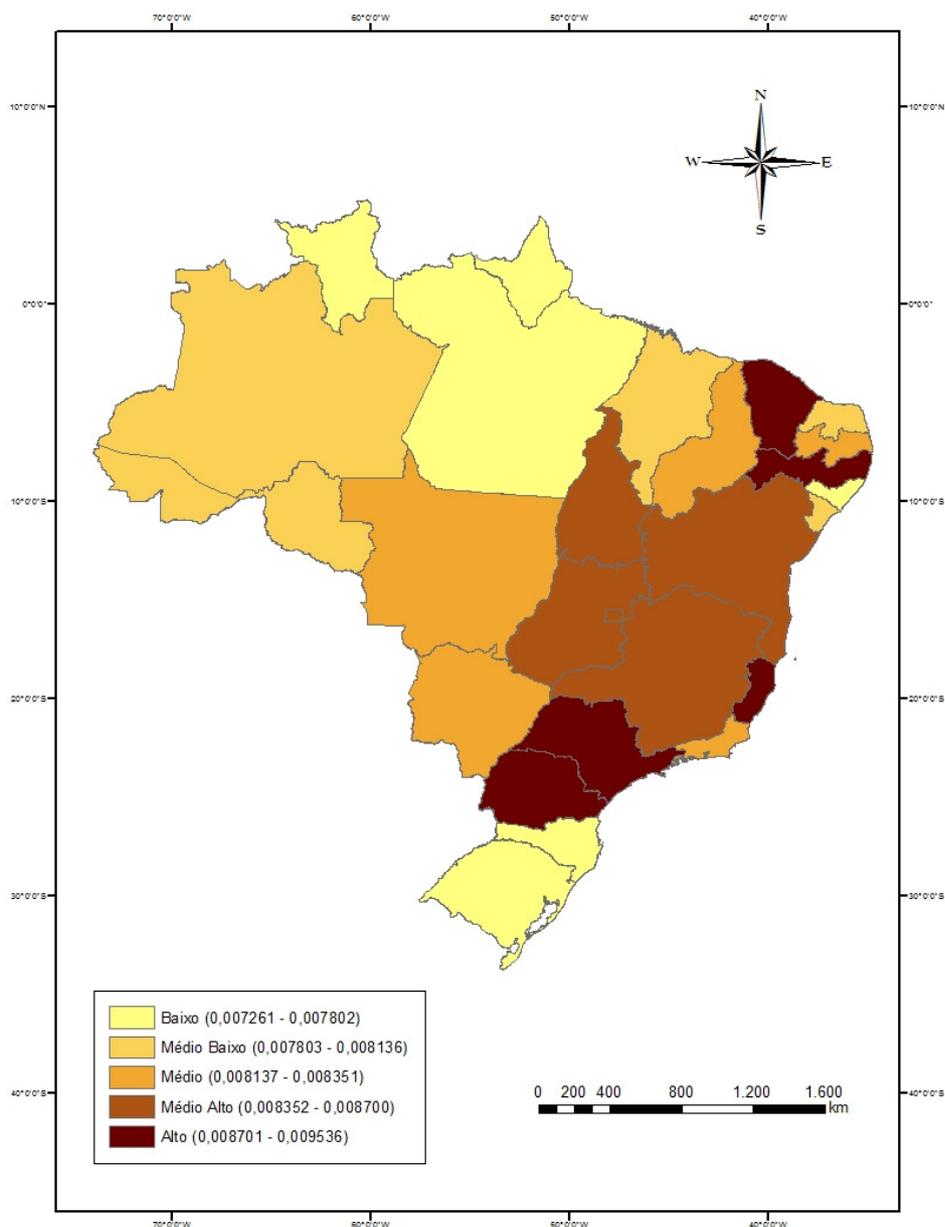
Figura 39: Estimativa do *Índice de Gini* entre as escolas estaduais nas unidades da federação a partir das notas do ENEM (2011)<sup>113</sup>



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>113</sup> *Índice de Gini*. n= 27 sendo 6 baixo (0,068301-0,071109) , 6 médio baixo (0,071110-0,072450), 5 médio (0,072451-0,073652), 5 médio alto (0,073653-0,075086) e 5 alto (0,075087-0,078591).

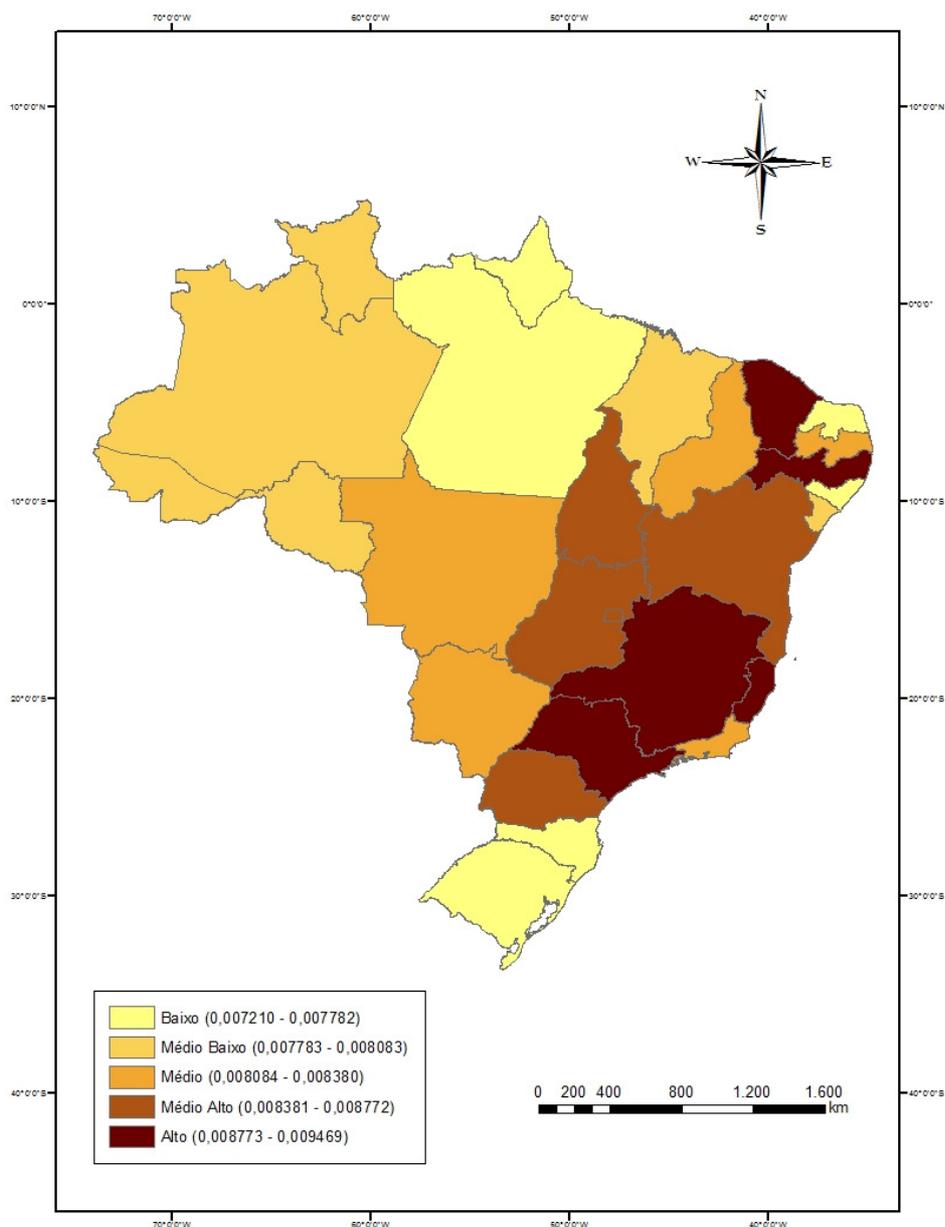
Figura 40: Estimativa do *Índice T de Theil* entre as escolas estaduais nas unidades da federação a partir das notas do ENEM (2011)<sup>114</sup>



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>114</sup> *Índice T de Theil*. n = 27 sendo 6 baixo (0,007261-0,007802) , 6 médio baixo (0,007803-0,008136), 5 médio (0,008137-0,008351), 5 médio alto (0,008352-0,008700) e 5 alto (0,008701-0,009536).

Figura 41: Estimativa do *Índice L de Theil* entre as escolas estaduais nas unidades da federação a partir das notas do ENEM (2011)<sup>115</sup>



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

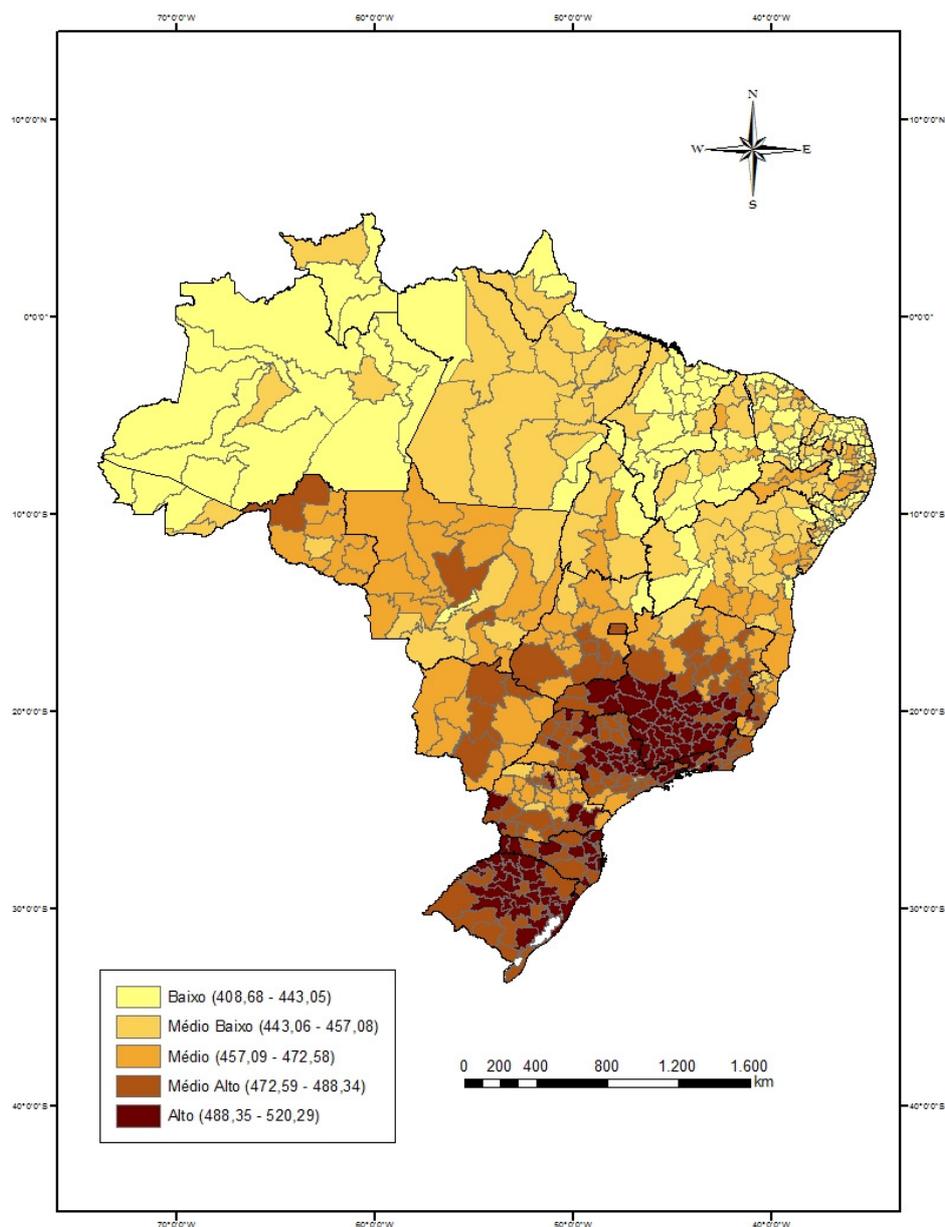
Comparando os índices de desigualdade por unidades da federação, analisando todas as escolas, independente da dependência administrativa (figuras 27, 28 e 29) em relação às escolas estaduais (figuras 42, 43 e 44) verifica-se que em termos absolutos as desigualdades são maiores quando analisamos todas as escolas

<sup>115</sup> *Índice L de Theil*. n = 27 sendo 6 baixo (0,007210-0,007782) , 6 médio baixo (0,007783-0,008083), 5 médio (0,008084-0,008380), 5 médio alto (0,008381-0,008772) e 5 alto (0,008773-0,009469).

devido a influencia das escolas privadas nas médias, comparativamente à análise das desigualdades considerando apenas o desempenho dos estudantes nas escolas públicas estaduais.

A figura 45 apresenta a distribuição das notas médias desempenho dos estudantes da rede estadual por microrregiões brasileiras. A partir de sua análise é possível verificar que as políticas educacionais estaduais, apesar de teoricamente unificadas nos territórios das unidades da federação, não estão sendo capazes de reduzir as disparidades existentes dentro de cada estado brasileiro. E mais, estes dados confirmam o peso dos fatores socioeconômicos na distribuição dos baixos e altos desempenhos no ENEM, visto que, dentro da mesma rede de ensino existem grandes disparidades em termos de desempenho educacional.

Figura 42: Distribuição das notas médias dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por microrregiões brasileiras (2011)<sup>116</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

A distribuição das notas médias do ENEM pelo território nacional está de acordo com as características socioeconômicas macrorregionais, marcadas pelo protagonismo econômico das regiões Sul e Sudeste, incluindo também parte da região Centro-Oeste (sobretudo o Distrito Federal e Sudeste de Goiás), em detrimento das demais regiões, sobretudo Norte e Nordeste.

<sup>116</sup> n= 558, sendo 112 baixos (408,68 - 443,05), 112 médio baixo (443,06 - 457,08), 112 médio (457,09 - 472,58), 111 médio alto (472,59 - 488,34), 111 alto (488,35 - 520,29).

Na região Sul do país destacam-se os elevados desempenhos no ENEM dos estudantes de microrregiões localizadas na região central do Rio Grande do Sul, nas porções leste de Santa Catarina e do Paraná. Interessante verificar no estado do Paraná que as microrregiões do noroeste do estado apresentam média de desempenho significativamente inferior aos das demais microrregiões do estado e do contexto da região Sul. Estes dados indicam a diversidade de contextos das escolas estaduais nas microrregiões brasileiras que, mesmo em regiões dinâmicas economicamente encontram-se escolas com desempenho altamente desigual.

Analisando a situação educacional da região Sudeste verificou-se que as regiões Sul e Sudoeste de São Paulo apresentam desempenho comparativamente médio assim como as regiões Sul e Norte do Espírito Santo e Norte de Minas Gerais. Essas características de desempenho educacional estão mais próximas as da região Nordeste do país, apresentando desempenho considerado “atípico” em relação à macrorregião em que estão inseridos, porém compatíveis com a estrutura econômica regional das referidas regiões nos respectivos estados. Em São Paulo destaca-se o mais elevado desempenho dos estudantes das escolas estaduais da região central do estado e no estado do Rio de Janeiro destacam-se positivamente as microrregiões serranas e centro-sul.

É perceptível identificar que os mais elevados desempenhos no ENEM estão nas microrregiões mais próximas das capitais, comparativamente as microrregiões do interior, onde o desempenho tende a ser pior, logo aproximar as oportunidades existentes na capital e democratizar as condições para acesso e permanência em escolas com qualidade caracteriza-se como necessidade primária para equalizar as oportunidades educacionais nas redes estaduais<sup>117</sup>. Pode-se também defender o pressuposto segundo o qual as oportunidades de trabalho e de renda tendem a serem maiores nas capitais dos estados, o que atuaria enquanto um fator extraescolar importante para ampliar as oportunidades em um sentido mais amplo, tanto no que se refere ao acesso a oportunidades no trabalho como opções de lazer, de cultura, entretenimento, cinema, etc. (DOURADO, *et al.*, 2007). Além disso, o acesso a bens culturais públicos tenderia a favorecer os estudantes que estão mais próximos das

---

<sup>117</sup> Porém, é preciso ressaltar que em alguns municípios de regiões metropolitanas o desempenho das escolas públicas não pode ser considerado alto, e que no interior existem municípios que se destacam, obtendo notas até mesmo superiores às das capitais. Nestes casos, comprova-se o quanto a escola está isolada dos demais setores sociais, pois a partir de uma análise linear o desempenho dos estudantes tenderia a ser mais elevado nos municípios que possuem ampla gama de bens culturais tais como teatros, cinemas, bibliotecas públicas etc.

capitais dos estados, porém, esta não é uma regra, visto que a pobreza e a exclusão assolam grandes periferias de cidades das regiões metropolitanas em todo Brasil.

Na região Sudeste também é relevante destacar o caso do Sudoeste de Minas Gerais, o Triângulo Mineiro, uma das regiões com maior dinamismo e produção de riqueza do referido estado, ligado ao setor agroindustrial, a qual os estudantes apresentaram desempenho escolar substancialmente inferior (considerado médio alto) à da região Central e à Zona da Mata (porção sudeste) de Minas Gerais, o que implica afirmar que a qualidade da educação neste contexto não está, necessariamente, associada à riqueza produzida por uma região, apesar de apresentar, para o Brasil, forte relação com esta. Isto ratifica a importância da distribuição da riqueza, sendo este fator mais diretamente relacionado ao desempenho educacional, do que a produção de riquezas em si (BARROS *et al.*, 2007).

No que se refere à espacialização das notas na região Centro-Oeste verificou-se que os melhores desempenhos estão no Distrito Federal, no Centro Leste e Sul do estado de Goiás, Norte e Centro Sul de Mato Grosso do Sul e Centro-Oeste de Mato Grosso. É interessante verificar que, em geral, a região Centro-Oeste possuía uma elevada concentração de notas classificadas como médio baixo e médias e que a região ocupa o *ranking* de terceira melhor em nível educacional no país. Contudo, as suas microrregiões com desempenho considerado alto são pontuais e pouco frequentes.

As regiões Norte e Nordeste, macrorregionalmente as menos dinâmicas sob o ponto de vista econômico e da produção industrial, da oferta de serviços, apresentaram os piores desempenhos educacionais, mostrando a persistência dos fatores renda familiar e escolaridade dos pais (BARROS *et al.*, 2001b) e do acesso aos bens culturais, tais como teatros, cinemas, museus, etc. como importantes determinantes das desigualdades educacionais em um contexto extraescolar (DOURADO, *et al.*, 2007).

Na região Nordeste verificou-se que o fator de proximidade com a capital estadual não significa maior desempenho educacional, como verificado na região Sudeste e, que a situação mostrou-se pior no sertão nordestino, onde as condições socioeconômicas e as desigualdades sociais são as piores do país. Notou-se ainda que o estado do Maranhão, seguido por Alagoas e Rio Grande do Norte, são os que apresentam os piores desempenhos educacionais em escolas estaduais, apontando, inicialmente, para fatores extraescolares (DOURADO *et al.*, 2007) tais como forte

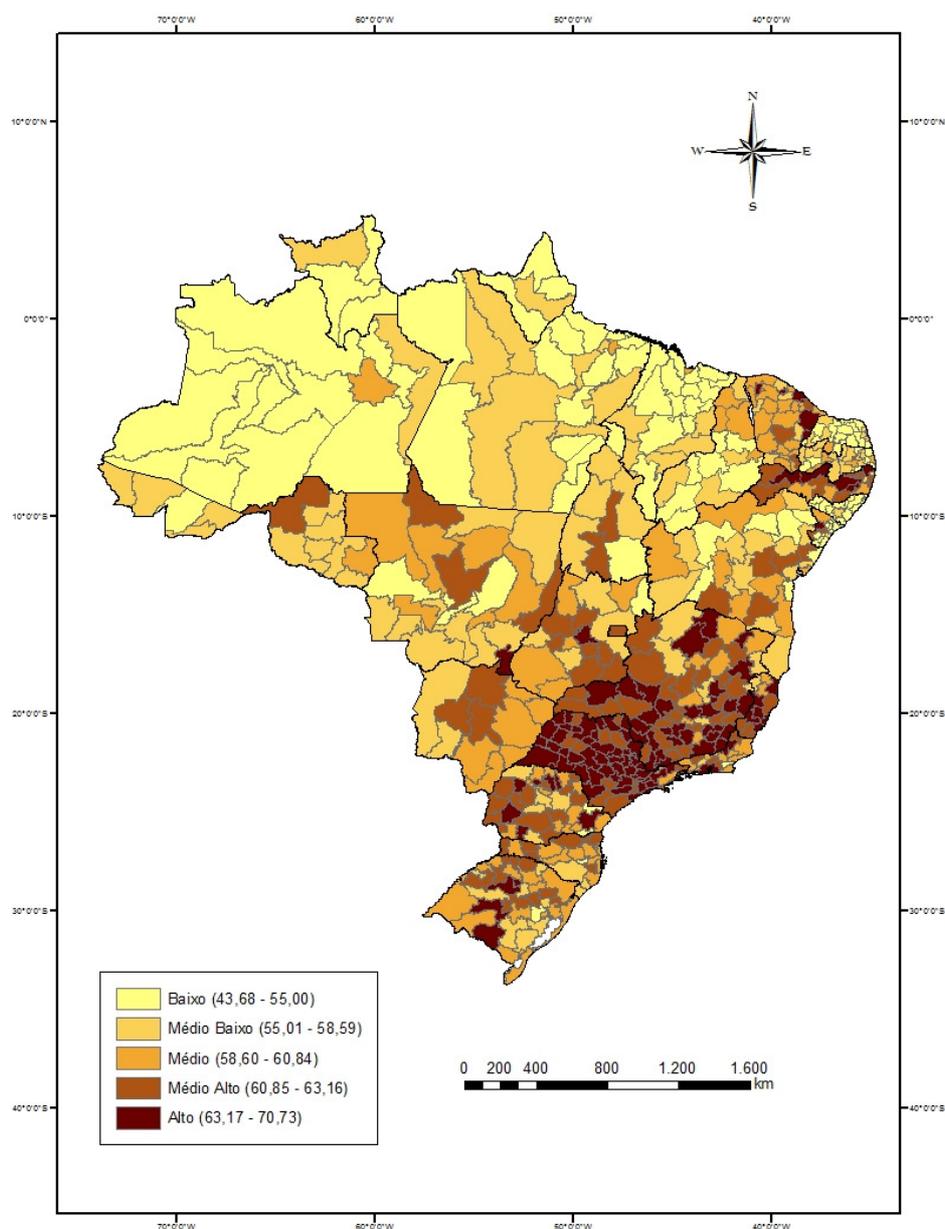
desigualdade de renda como fator que reverbera e influencia no baixo desempenho educacional. As escolas estaduais da região Norte apresentaram desempenho predominantemente baixo e médio baixo, à exceção do estado de Rondônia (466,73 pontos), com melhor desempenho macrorregional, porém, ainda considerado em sua quase totalidade como médio baixo.

Vale dizer que a educação é considerada por Barros e Henriques *et al.* (2002) o principal caminho para o combate à desigualdade social e regional e à pobreza no Brasil, visto que atua em duas frentes: por uma lado, aumenta a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, aumento dos salários e diminuição da pobreza; de outro lado, a expansão educacional promove maior igualdade e mobilidade social que, na condição de “ativo não transferível” (BARROS, *et al.* 2001, p. 1) faz da educação um ativo de distribuição mais fácil que a maioria dos ativos físicos; a expansão educacional é essencial para fomentar o crescimento econômico e na redução da desigualdade e a pobreza.

As defasagens na escolaridade da população explicam de modo significativo a intensa desigualdade de renda no Brasil. Para Barros *et al.* (2002), no que se refere ao mercado de trabalho, a heterogeneidade da escolaridade entre os trabalhadores e o valor atribuído aos anos adicionais de escolaridade adicionais representam os principais determinantes da desigualdade salarial. Como o percentual de brasileiros com ensino superior é considerado baixo (aproximadamente 12% da população, de acordo com a OCDE, 2011), as taxas de retornos educacionais no país são altas, favorecendo as desigualdades salariais entre os que possuem ou não ensino superior.

Já na figura 46 apresentou-se de forma espacializada o desvio-padrão do desempenho dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por microrregiões mostrando que, da mesma forma que as maiores médias de desempenho localizam-se na região Sudeste, as maiores disparidades existentes dentro do número de observações, por estados, estão também na região Sudeste.

Figura 43: Distribuição do desvio-padrão da média dos estudantes das escolas estaduais no ENEM por microrregiões brasileiras (2011)<sup>118</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

Estes dados indicaram que as redes estaduais nos estados da região sudeste, sobretudo no estado de São Paulo, Sul e Norte de Minas Gerais, Espírito Santo além do estado de Pernambuco são extremamente desiguais, apontando para a coexistência

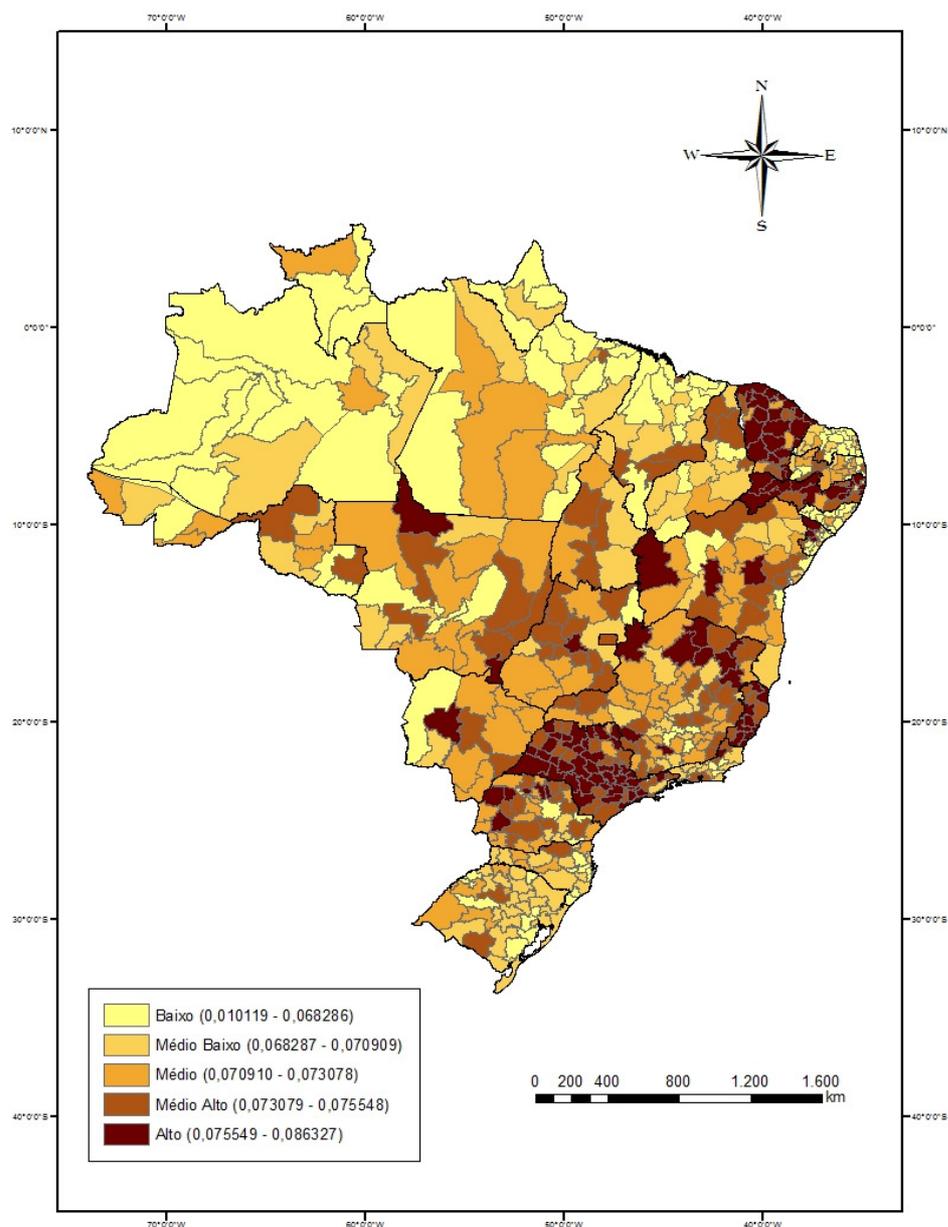
<sup>118</sup> n= 558, sendo 112 baixos (43,68 - 55,00), 112 médio baixo (55,01 - 58,59), 112 médio (58,60 - 60,84), 111 médio alto (60,85 - 63,16), 111 alto (63,17 - 70,73).

de escolas estaduais com desempenho de estudantes com resultados extremos de desempenho. Interessa destacar também que na região Norte, sobretudo os estados do Amazonas e Pará e no na região Nordeste, no Sul da Bahia, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, o desvio-padrão da média de desempenho dos estudantes das escolas estaduais é o mais baixo do país, indicando que o desempenho dos estudantes das escolas públicas estaduais nestes estados tende a ser igualmente baixo.

Comparando os valores absolutos do *índice de Gini* desconsiderando a dependência administrativa da escola (figura 35) com o *índice de Gini* verificado entre as escolas estaduais (figura 47) verifica-se que as disparidades regionais e a influência das escolas privadas influenciam em valores mais elevados do *índice de Gini* entre todas as escolas (figura 35). Nesta lógica, comparativamente, observou-se que as desigualdades educacionais são maiores nas microrregiões do estado do Rio de Janeiro em decorrência da maior influência das notas obtidas pelos estudantes das escolas privadas. O mesmo ocorre no Distrito Federal, no centro-leste e sul de Minas Gerais e no centro-leste da Bahia onde as desigualdades mais elevadas podem ser explicadas em função do maior desempenho dos estudantes de escolas privadas em relação, sobretudo, a rede estadual.

Ademais as medidas de desigualdades estimadas entre as escolas estaduais nas microrregiões confirmaram os dados apresentados anteriormente no que se refere à distribuição do desvio-padrão das médias de desempenho. Os três indicadores, *índice de Gini*, *T* e *L de Theil* apresentaram como particularidade, em termos de valores mais elevados em relação ao desvio-padrão, a concentração nas microrregiões dos estados do Ceará e de Pernambuco. Destaca-se, nesta lógica, além dos dois estados citados as mais elevadas desigualdades entre as escolas estaduais nas microrregiões do estado de São Paulo, Espírito Santo e norte de Minas Gerais (figuras 47, 48 e 49).

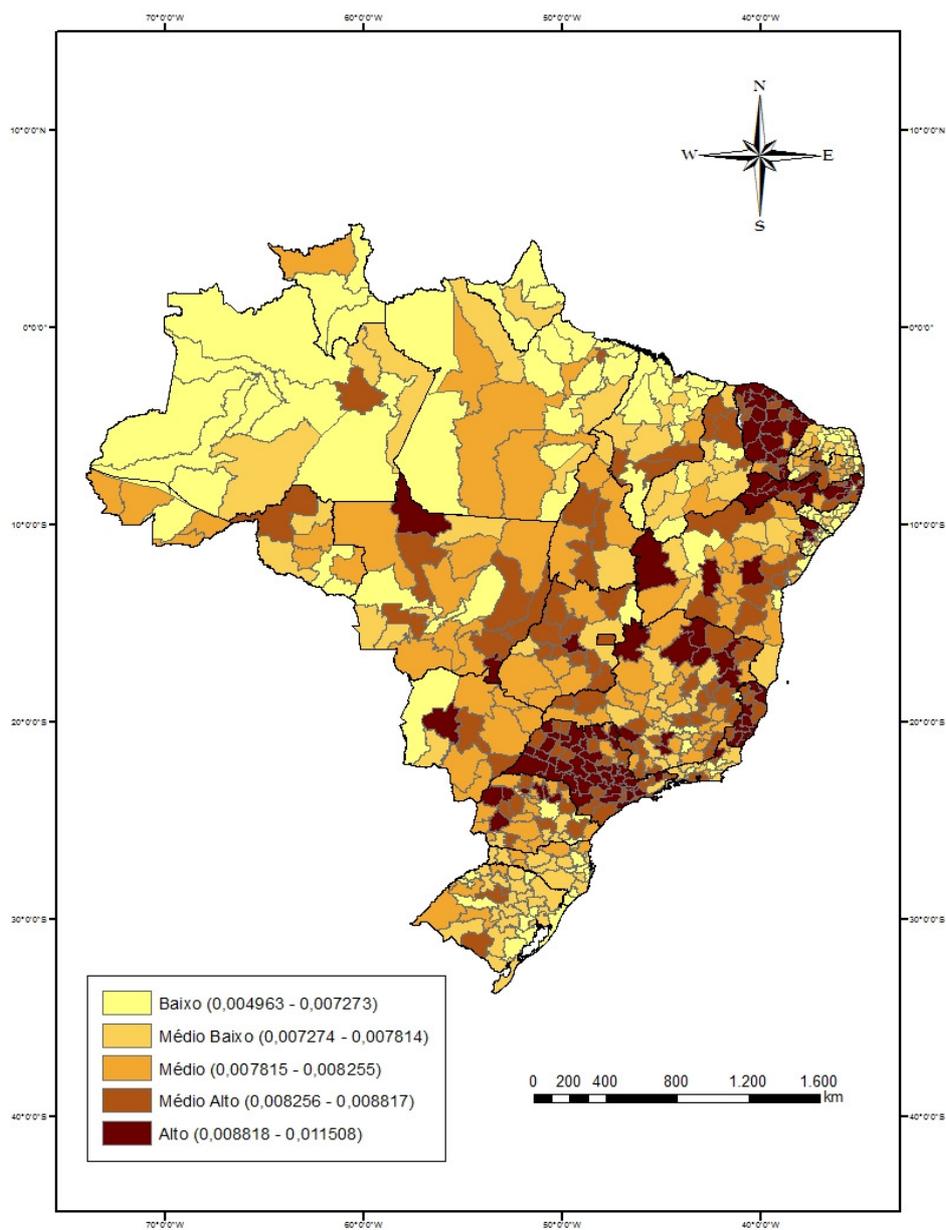
Figura 44: Estimativa do *Índice de Gini* entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM nas escolas estaduais (2011)<sup>119</sup>



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>119</sup> *Índice de Gini*. n= 558, n= 558, sendo 112 baixo (0,010119-0,068286), 112 médio baixo (0,068287-0,070909), 112 médio (0,070910-0,073078), 111 médio alto (0,073079-0,075548), 111 alto (0,075549-0,086327).

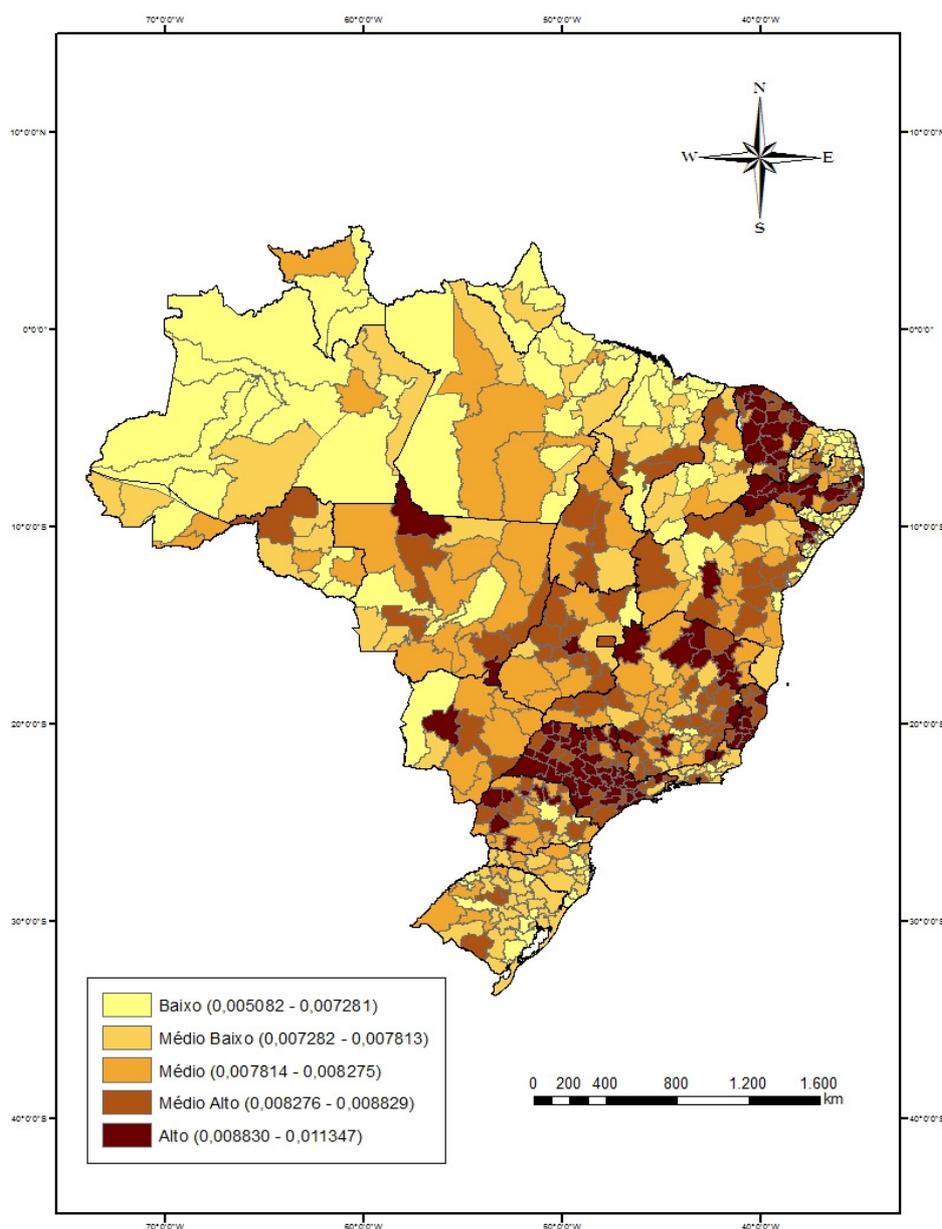
Figura 45: Estimativa do *Índice T de Theil* entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM nas escolas estaduais (2011)<sup>120</sup>



Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

<sup>120</sup> *T de Theil*. n= 558, sendo 112 baixos (0,004963-0,007273), 112 médio baixo (0,007274-0,007814), 112 médio (0,007815-0,008255), 111 médio alto (0,008256-0,008817), 111 alto (0,008818-0,011508).

Figura 46: Estimativa do *Índice L de Theil* entre as microrregiões brasileiras a partir das notas do ENEM nas escolas estaduais (2011)<sup>121</sup>



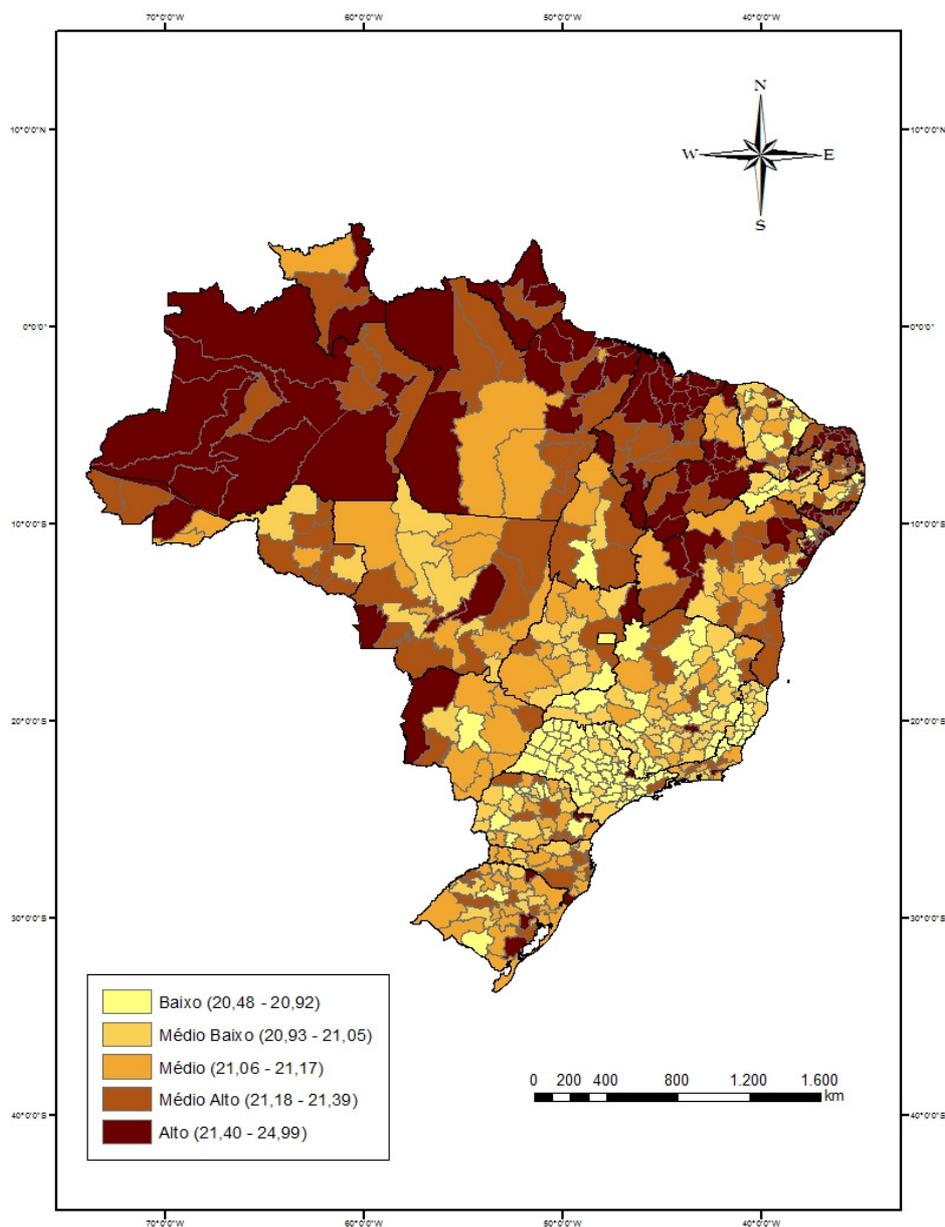
Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

No que se refere aos percentuais apropriados pelos 25% e 50% dos estudantes com as menores notas confirmou-se a tendência já mencionada de menor desigualdade entre as escolas estaduais da região norte incluindo também estados do

<sup>121</sup> *L de Theil*. n= 558, sendo 112 baixos (0,005082-0,007281), 112 médio baixo (0,007282-0,007813), 112 médio (0,007814-0,008275), 111 médio alto (0,008276-0,008829), 111 alto (0,008830-0,011347).

nordeste tais como o Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, os quais mostram o quão ruins tendem a ser igualmente as notas (figuras 50 e 51).

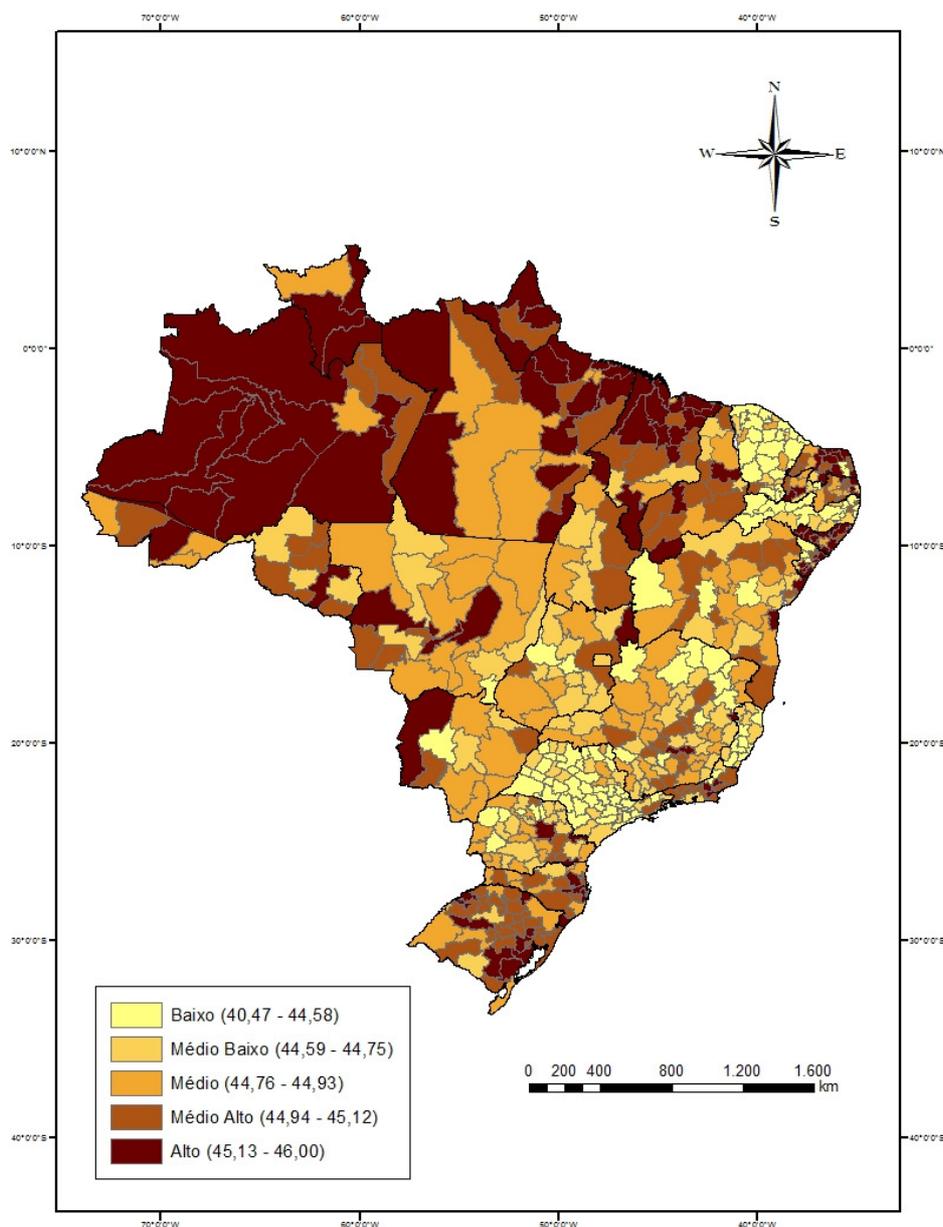
Figura 47: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 25% menores notas (25-) nas escolas estaduais por microrregiões (2011)<sup>122</sup>



Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

<sup>122</sup> n= 558, sendo 112 baixos (20,48-20,92), 112 médio baixo (20,93-21,05), 112 médio (21,06-21,17), 111 médio alto (21,18-21,39), 111 alto (21,40-24,99).

Figura 48: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 50% menores notas (50-) nas escolas estaduais por microrregiões (2011)<sup>123</sup>.



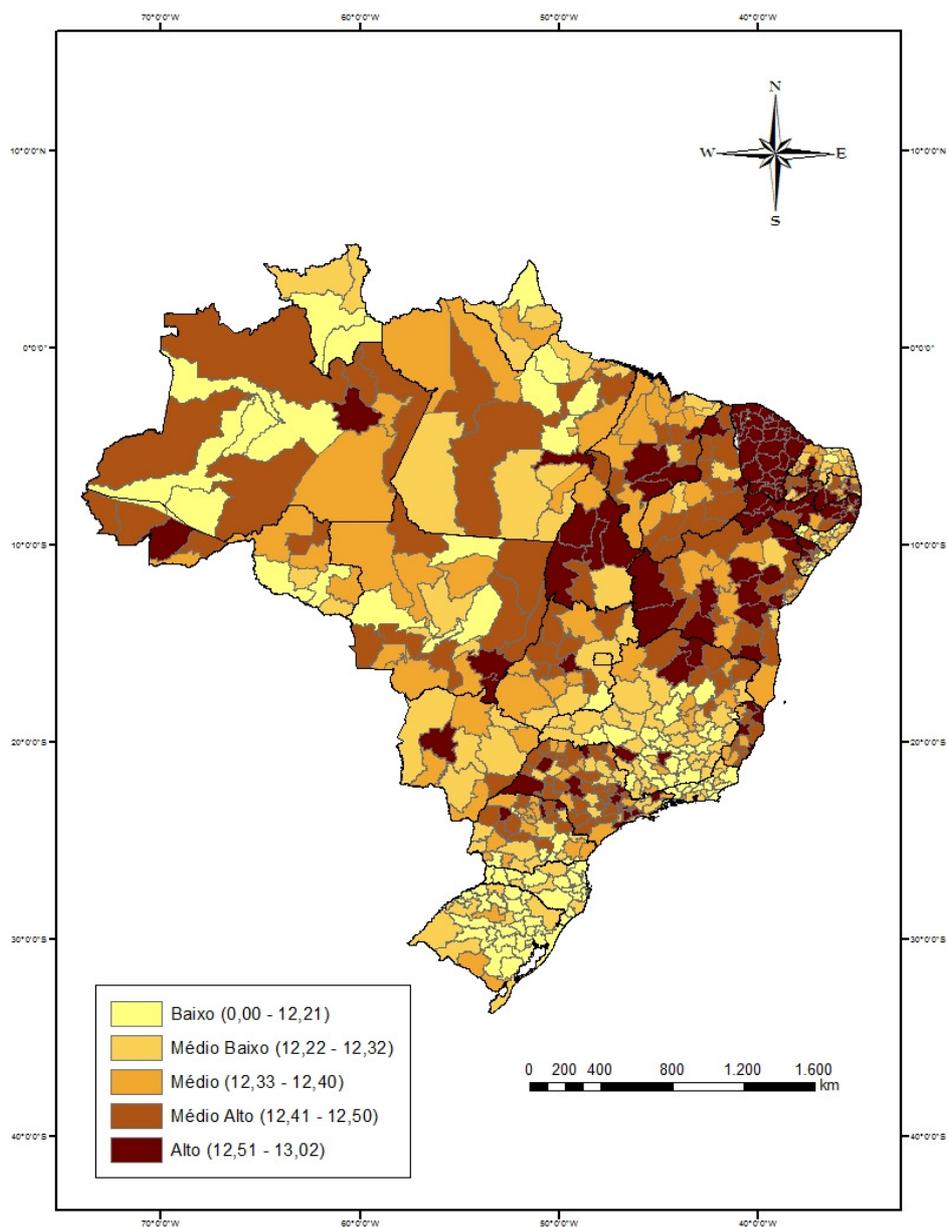
Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

Analisando o percentual de notas apropriado pelos 10% dos estudantes com maiores notas (figura 52) verificou-se forte concentração das maiores desigualdades nas microrregiões dos estados do Ceará, no Centro e Oeste da Bahia, em Tocantins e Pernambuco, mostrando que nestes estados são maiores as disparidades entre o

<sup>123</sup> n= 558, sendo 112 baixos (40,47-44,58), 112 médio baixo (44,59-44,75), 112 médio (44,76-44,93), 111 médio alto (44,94-45,12), 111 alto (45,13-46,00).

desempenho dos estudantes das escolas estaduais em relação as demais microrregiões do país.

Figura 49: Estimativa do percentual de notas apropriado pelos estudantes com 10% maiores notas (10+) nas escolas estaduais por microrregiões (2011)<sup>124</sup>.

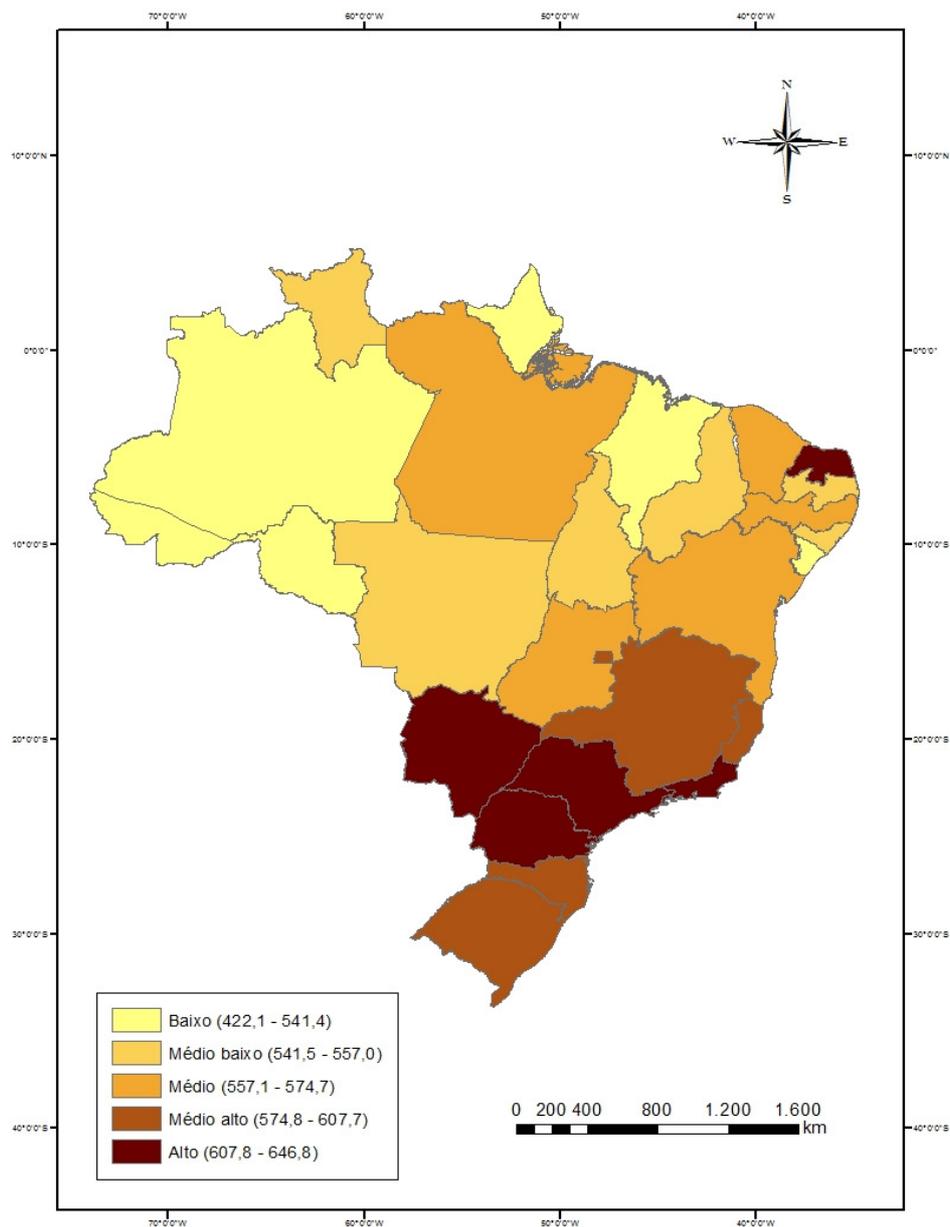


Fonte: Microdados ENEM (2011).  
Elaboração própria

<sup>124</sup> n= 558, sendo 112 baixos (0,00-12,21), 112 médio baixo (12,22-12,32), 112 médio (12,33-12,40), 111 médio alto (12,41-12,50), 111 alto (12,51-13,02).

A figura 53 apresenta a distribuição das notas do ENEM nas escolas federais de educação básica, incluindo os IFET's, CEFET's e colégios de aplicação ligados às universidades públicas.

Figura 50: Distribuição das notas médias no ENEM das escolas federais por unidades da federação (2011)<sup>125</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

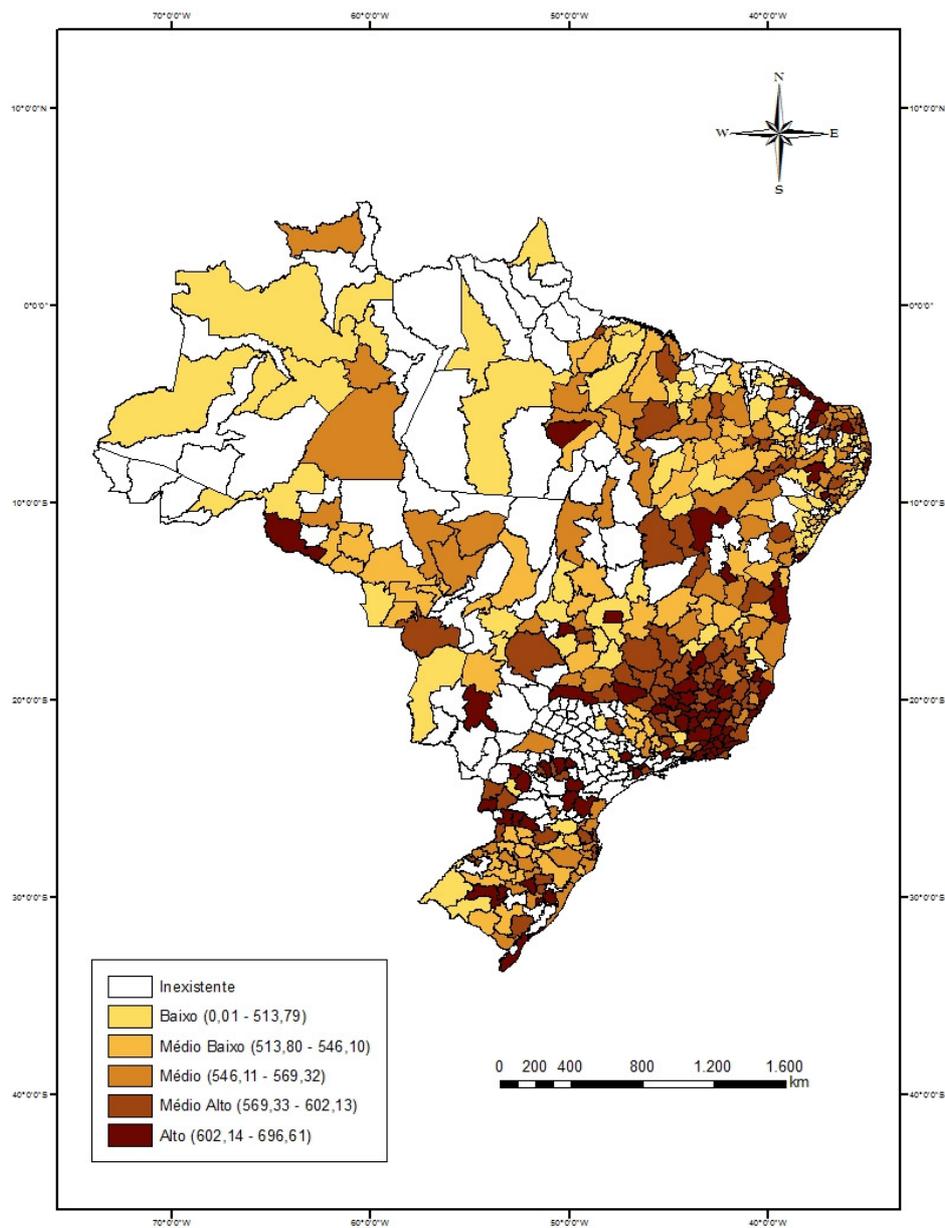
<sup>125</sup> n=27, sendo 6 baixas (422,1 - 541,4), 6 médio baixas (541,5 - 557,0), 5 médio (557,1 - 574,7), 5 médio alta (574,8 - 607,7) e 5 alta (607,8 - 646,8).

Verifica-se o desempenho considerado baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto diferem das faixas consideradas nas escolas públicas estaduais, sendo composta por faixas de notas mais elevadas no caso das instituições federais. Isto mostra que o desempenho dos estudantes das escolas federais em nível médio são substancialmente superiores à das escolas estaduais, porém, o número de estudantes matriculados nestas escolas, participantes do ENEM, é muito baixo se comparado ao total dos que participaram do exame: pouco menos de 2% do total do número de observações do estudo.

Comparativamente, os estados com os mais altos desempenhos na rede federal são: São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, com médias acima de 608 pontos. Considerando-se que se trata de uma medida de tendência central, em geral as notas dos estudantes da rede federal destes estados são consideradas muito boas o que permitiria a um estudante condições para pleitear uma vaga em um curso superior concorrido em uma universidade pública. No outro extremo encontram-se os estados do Amapá, Amazonas, Acre e Maranhão cujas médias não ultrapassam os 450 pontos. Fora das regiões Sul e Sudeste apenas os estados do Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Distrito Federal obtiveram desempenho considerado médio alto e alto em relação aos demais estados brasileiros.

A distribuição das notas médias e do desvio-padrão do desempenho dos estudantes das escolas federais por microrregiões, representadas pelas figuras 54 e 55 reflete uma estrutura relacionada ora à inexistência de instituições federais de ensino de educação básica ora relacionado ao pequeno contingente de estudantes, considerando o total de observações, nestas instituições de ensino.

Figura 51: Distribuição das notas médias<sup>126</sup> dos estudantes das escolas federais, por microrregiões (2011)<sup>127</sup>.

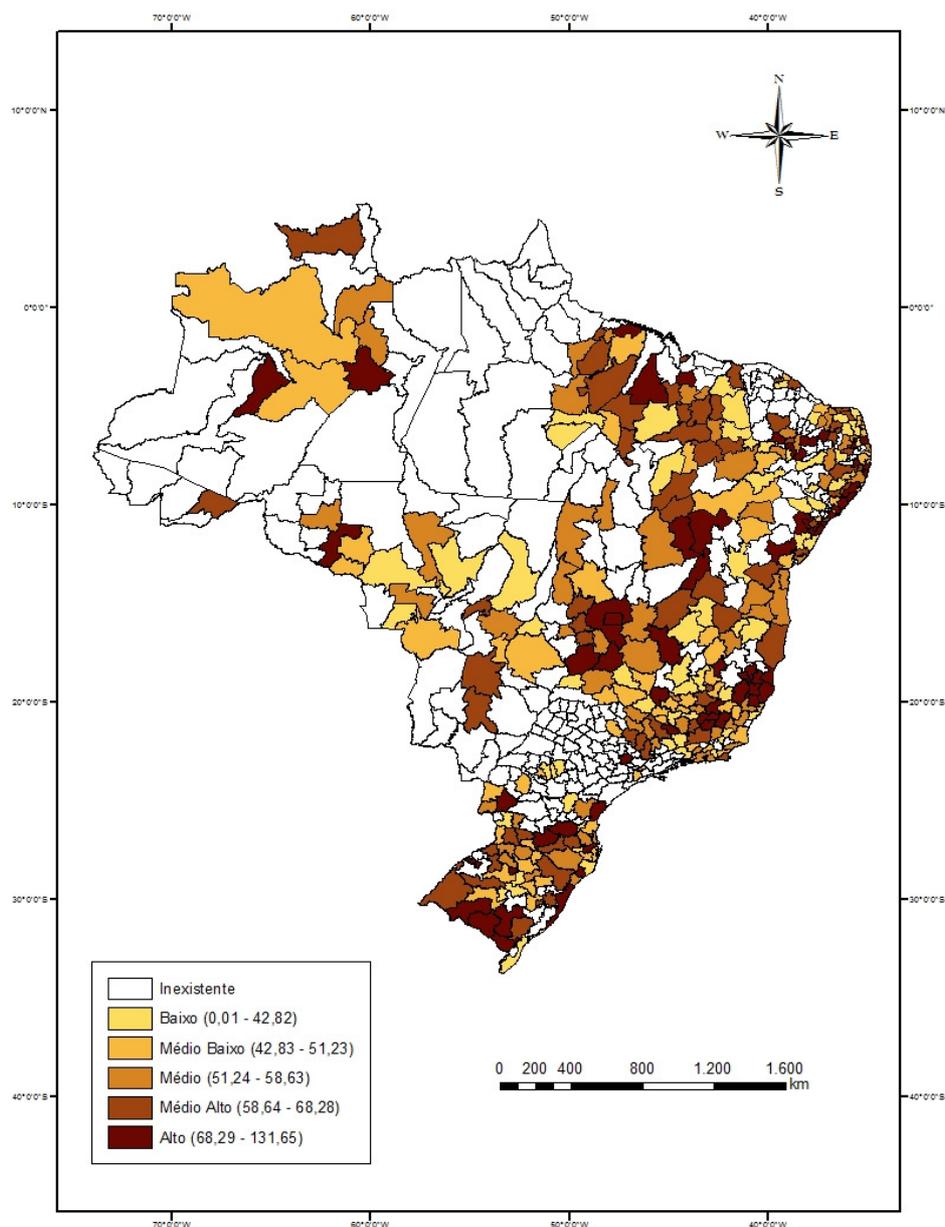


Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>126</sup> As microrregiões com médias inexistentes referem-se àquelas que não tiveram nenhum estudante de escola federal participante do ENEM (2011) com idade entre 17 e 19 anos, que informaram a dependência administrativa da escola e que não faltaram ou foram eliminados de qualquer uma das quatro provas objetivas.

<sup>127</sup> n= 558, sendo 167 (inexistente), 79 baixo (0,011-513,79), 78 médio baixo (513,80-546,10), 78 médio (546,11-569,32), 78 médio alto (569,33-602,13) e alto 78 (602,14-696,61)

Figura 52: Distribuição do desvio-padrão<sup>128</sup> das notas das escolas federais, por microrregiões (2011)<sup>129</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Em 167 microrregiões brasileiras, localizadas principalmente nos estados da região Norte, no estado de São Paulo e na região Centro-Oeste do país, não obtivemos

<sup>128</sup> O desvio-padrão inexistente refere-se: 1) microrregiões que possuíam apenas um estudante participante do ENEM em escolas federais de acordo com os critérios definidos na metodologia do estudo e; 2) microrregiões sem nenhum estudante participante do ENEM em escolas federais que igualmente atendessem aos critérios explicitados no estudo.

<sup>129</sup> n= 558, sendo 234 (inexistente), 65 baixo (0,01-42,82), 65 médio baixo (42,83-51,23), 65 médio (51,24-58,63), 65 médio alto (58,64-68,28), 64 alto (68,29-131,65)

nenhum participante que atendesse os critérios definidos no estudo, revelando as dificuldades metodológicas de uma análise comparativa com as médias obtidas pelos estudantes das escolas estaduais em todo país, numericamente mais significativo que os estudantes da rede federal. A distribuição do desvio-padrão da média dos estudantes das escolas federais, igual a zero em 234 microrregiões brasileiras revela, ora a inexistência de estudantes que atendam aos critérios fixados (em 167 microrregiões) ora a presença de apenas um participante por microrregião (67), resultando em desvio-padrão igual a zero.

No que se refere à diferença de desempenho entre os estudantes ao final da educação básica verifica-se que é grande entre as escolas da rede pública, quais sejam estaduais e federais<sup>130</sup> (tabela 34).

---

<sup>130</sup> Neste caso, o desempenho dos estudantes das escolas municipais de ensino médio não foi analisado, considerando a pequena expressividade no quantitativo de estudantes desta rede de ensino em relação ao número de estudantes nas demais redes no Brasil. Destaca-se que, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil a competência para o oferecimento prioritário do ensino médio é dos Estados (LDBEN, Lei 9.394/1996).

Tabela 34: Diferenças entre as médias de desempenho dos estudantes das escolas federais em relação às escolas estaduais, por unidade da federação (2011).

	Estaduais	Federais	Diferença %
RO	466,7	540,7	13,7
AC	448,1	482,0	7,0
AM	446,3	527,7	15,4
RR	451,7	542,4	16,7
PA	454,3	569,1	20,2
AP	453,6	422,1	-7,5
TO	450,1	549,5	18,1
MA	441,7	539,2	18,1
PI	451,2	553,9	18,5
CE	450,3	569,5	20,9
RN	450,3	608,0	25,9
PB	453,1	556,1	18,5
PE	459,3	569,4	19,3
AL	443,2	546,7	18,9
SE	448,1	541,4	17,2
BA	458,5	574,7	20,2
MG	492,8	604,3	18,4
ES	471,3	607,7	22,4
RJ	491,0	621,7	21,0
SP	485,2	646,8	25,0
PR	482,4	628,9	23,3
SC	491,1	575,4	14,7
RS	495,8	578,6	14,3
MS	474,9	632,3	24,9
MT	459,9	557,0	17,4
GO	471,8	557,6	15,4
DF	487,3	606,1	19,6

Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Verifica-se na tabela 34 que as maiores diferenças entre o desempenho dos estudantes das escolas estaduais e federais encontram-se nos estados de Rio Grande do Norte, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraná. Isto significa, por exemplo, que os estudantes das escolas federais no estado do Rio Grande do Norte obtiveram desempenho 25,9% superior ao dos estudantes das escolas estaduais no mesmo estado e os estudantes das escolas federais em São Paulo obtiveram desempenho 25% mais elevado que os estudantes da rede estadual.

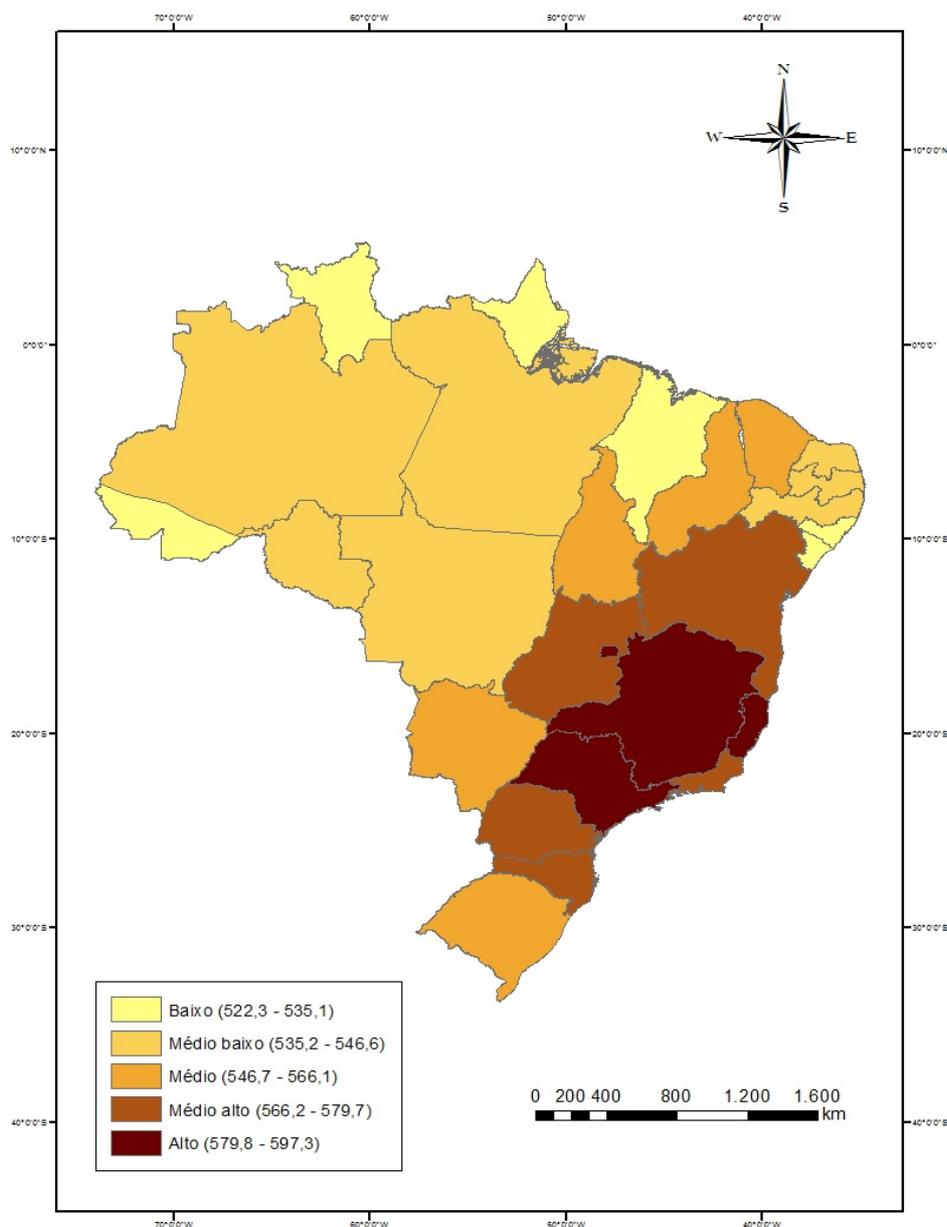
Assim, a partir da análise dos resultados é possível inferir que as disparidades entre as redes federal e estadual são muito grandes, considerando, inclusive, a

diversidade dos perfis socioeconômicos dos estudantes em cada uma das redes de ensino. A menor diferença no desempenho educacional dentro da rede pública no Brasil encontra-se no estado do Acre, no qual a rede federal apresentou um desempenho substancialmente inferior ao das demais escolas federais das unidades da federação. Assim, a baixa disparidade educacional neste estado não pode ser considerada positiva sob o ponto de vista da qualidade do ensino das suas redes públicas.

Verificou-se também que o único estado em que as médias dos estudantes das escolas estaduais supera a média das escolas federais é o Amapá. Este dado respalda-se no mais elevado nível socioeconômico dos estudantes da rede federal e na seleção que restringe o acesso a estas instituições de ensino, favorecendo, muitas vezes, estudantes oriundos de escolas privadas de ensino fundamental. Assim como nas universidades as políticas de cotas raciais e sociais (para estudantes oriundos de escolas públicas) também vêm sendo progressivamente implantadas nas escolas que ofertam ensino técnico integrado ao ensino médio na rede federal com intuito de democratizar oportunidades para os estudantes mais pobres e podem ser objeto de pesquisas futuras.

Através da figura 57 verificou-se que as escolas privadas, assim como as escolas da rede pública, apresentaram grande disparidade no que se refere ao desempenho dos estudantes por estados brasileiros.

Figura 53: Desempenho dos estudantes das escolas privadas no ENEM por unidades da federação (2011)<sup>131</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

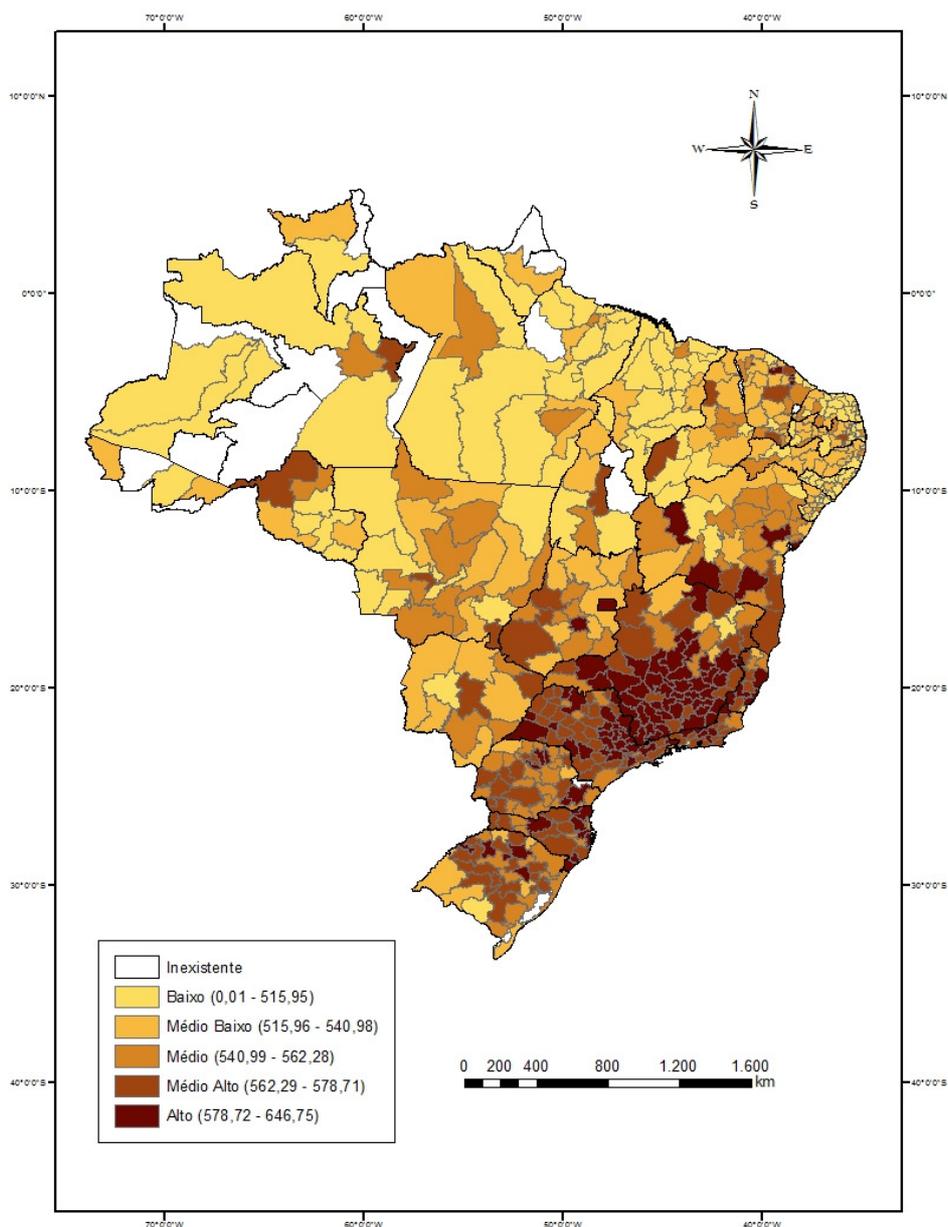
A diferença entre as escolas privadas reflete as desigualdades regionais que segmentam estados com maior e menor dinamismo econômico e social (Sul e Sudeste versus Norte, Nordeste e Centro Oeste, com exceção de Goiás e do Distrito Federal). Deve-se considerar, em geral, que o fato de uma escola ser privada não garante

<sup>131</sup> n=27, sendo 6 baixas (522,3 - 535,1), 7 médio baixas (535,2 - 546,6), 5 médio (546,7 - 566,1), 5 médio altas (566,2 - 579,7) e 4 altas (579,8 - 597,3).

excelência na qualidade do ensino, o que pode ser comprovado pelo comparativo realizado entre as escolas privadas nas macrorregiões brasileiras.

Na figura 58 verifica-se a distribuição da média de desempenho dos estudantes das escolas privadas por microrregiões e constata-se o desempenho mais elevado nas microrregiões do Sudeste e Sul. Destacam-se os elevados desempenhos dos estudantes das escolas privadas centro-sul de Minas Gerais, centro-sul e região serrana do Rio de Janeiro, norte de São Paulo e leste de Santa Catarina e o baixo desempenho das escolas privadas do Nordeste, Norte e Centro Oeste, reproduzindo um padrão regional de diferenças de desempenho educacional indicando que, mesmo sendo privadas, escolas em regiões menos desenvolvidas do país obtiveram média entre 405,5 e 540,7 pontos (respectivamente baixo e médio baixo).

Figura 54: Distribuição da média<sup>132</sup> do desempenho dos estudantes das escolas privadas no ENEM por microrregiões brasileiras (2011)<sup>133</sup>.



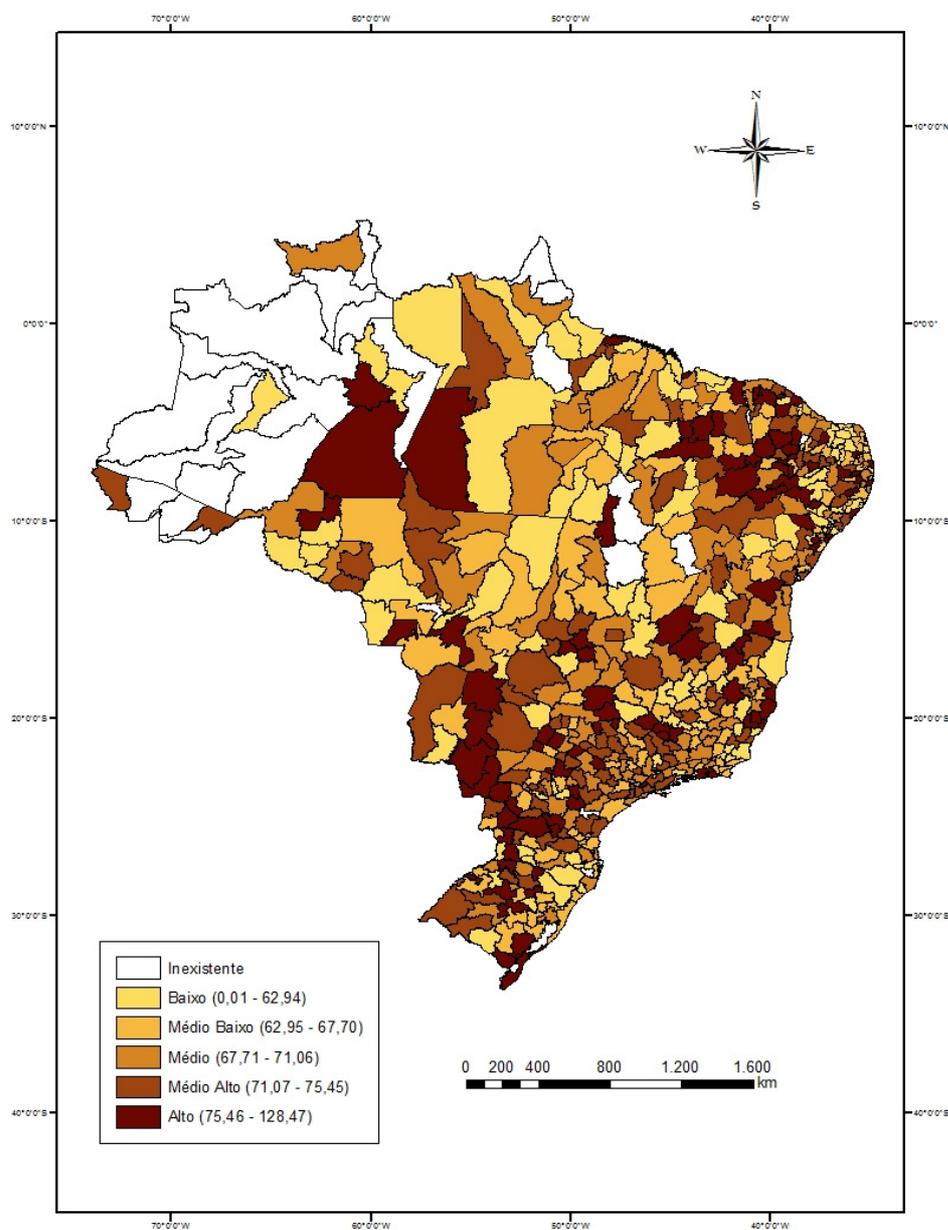
Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>132</sup> As microrregiões com médias inexistentes referem-se àquelas que não tiveram nenhum estudante de escola privada participante do ENEM (2011) com idade entre 17 e 19 anos, que informaram a dependência administrativa da escola e que não faltaram ou foram eliminados de qualquer uma das quatro provas objetivas.

<sup>133</sup> n= 558, sendo 16 (inexistente), 109 baixo (0,01-515,95), 109 médio baixo (515,96-540,98), 108 médio (540,99-562,28), 108 médio alto (562,29-578,71), 108 alto (578,72-646,75).

A distribuição do desvio-padrão da média das notas dos estudantes nas escolas privadas retrata, de maneira clara, a grande diversidade de escolas privadas no país, na medida em que coexistem, dentro das microrregiões em todos os estados brasileiros, escolas privadas com estudantes com alto desempenho e baixo desempenho, resultando no elevado desvio-padrão das notas em relação às médias (figura 59).

Figura 55: Distribuição do desvio-padrão<sup>134</sup> do desempenho dos estudantes das escolas privadas no ENEM por microrregiões brasileiras (2011)<sup>135</sup>.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

<sup>134</sup> O desvio-padrão inexistente refere-se: 1) Microrregiões que possuíam apenas um estudante participante do ENEM em escolas privadas entre 17 e 19 anos e; 2) Microrregiões sem nenhum estudante participante do ENEM em escolas privadas entre 17 e 19 anos.

<sup>135</sup> n= 558, sendo 25 (inexistente), 107 baixo (0,01-62,94), 107 médio baixo (62,95-67,70), 107 médio (67,71-71,06), 106 médio alto (71,07-75,45), 106 alto (75,46-128,47).

Na tabela 35 verifica-se a diferença média de desempenho entre os estudantes das redes estadual e privada. Em todas as unidades da federação as médias da rede privada superam a rede estadual e as diferenças são substancialmente elevadas.

Tabela 35: Diferenças percentuais entre desempenho dos estudantes das escolas privadas em relação aos estudantes das escolas estaduais, por unidade da federação (2011).

	Estaduais	Privada	Diferença (%)
RO	466,7	546,6	17,1
AC	448,1	522,9	16,7
AM	446,3	541,7	21,4
RR	451,7	524,3	16,1
PA	454,3	539,8	18,8
AP	453,6	523,5	15,4
TO	450,1	549,1	22,0
MA	441,7	523,4	18,5
PI	451,2	551,7	22,3
CE	450,3	561,0	24,6
RN	450,3	543,9	20,8
PB	453,1	545,4	20,4
PE	459,3	546,6	19,0
AL	443,2	522,3	17,9
SE	448,1	535,1	19,4
BA	458,5	568,7	24,1
MG	492,8	597,3	21,2
ES	471,3	582,1	23,5
RJ	491,0	569,3	16,0
SP	485,2	579,9	19,5
PR	482,4	575,6	19,3
SC	491,1	579,7	18,0
RS	495,8	566,1	14,2
MS	474,9	555,2	16,9
MT	459,9	543,9	18,3
GO	471,8	567,6	20,3
DF	487,3	580,5	19,1

Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
Elaboração própria.

Estes dados confirmam o que Barros *et al.* (2001b) e Teixeira (1999) afirmam a respeito da segmentação existente entre o ensino público, considerado de menor qualidade, relegado aos filhos dos pobres, e ao ensino privado, considerado de qualidade superior, restrito àqueles que podem pagar pelo acesso. Porém, deve-se ressaltar que, assim como existe grande diversidade dentro da rede pública, seja ela estadual ou federal, o mesmo ocorre na rede particular. Assim, o simples fato de uma

escola ser privada não garante que a mesma ofereça um ensino de qualidade e que os estudantes terão desempenho médio mais elevado, por exemplo, que os estudantes da rede federal.

No que se refere à diferença entre notas dos estudantes das escolas federais em relação aos estudantes das escolas privadas (tabela 36) pode-se analisar que em 21 das 27 unidades da federação as notas das escolas federais superam as escolas privadas. Isto comprova que o simples fato de uma escola ser pública não significa que a qualidade do ensino ofertado seja ruim, comparativamente à rede privada, e que o fato de uma escola ser privada não indica que ela é, necessariamente, de elevada qualidade.

Tabela 36: Diferença de desempenho dos estudantes escolas federais em relação aos estudantes das escolas privadas, por unidade da federação (2011).

UF	Privada	Federal	Diferença (%)
RO	546,6	540,7	-1,1
AC	522,9	482,0	-7,8
AM	541,7	527,7	-2,6
RR	524,3	542,4	3,5
PA	539,8	569,1	5,4
AP	523,5	422,1	-19,4
TO	549,1	549,5	0,1
MA	523,4	539,2	3,0
PI	551,7	553,9	0,4
CE	561,0	569,5	1,5
RN	543,9	608,0	11,8
PB	545,4	556,1	2,0
PE	546,6	569,4	4,2
AL	522,3	546,7	4,7
SE	535,1	541,4	1,2
BA	568,7	574,7	1,0
MG	597,3	604,3	1,2
ES	582,1	607,7	4,4
RJ	569,3	621,7	9,2
SP	579,9	646,8	11,5
PR	575,6	628,9	9,3
SC	579,7	575,4	-0,7
RS	566,1	578,6	2,2
MS	555,2	632,3	13,9
MT	543,9	557,0	2,4
GO	567,6	557,6	-1,8
DF	580,5	606,1	4,4

Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

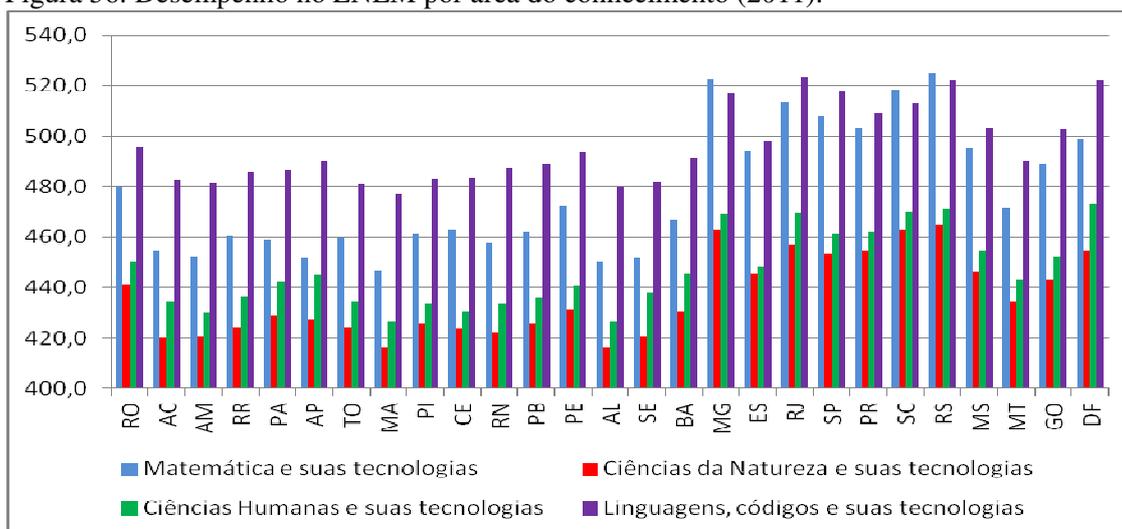
A análise dos dados também permite afirmar que a rede estadual é a que apresentou os estudantes com o pior desempenho e, perversamente, a rede estadual é a que apresenta o maior número de estudantes que compõe o número de observações do estudo (73%). Embora não se possa generalizar que as escolas da rede particular são sempre boas, pode-se considerar que as escolas estaduais, em geral, têm os estudantes com o pior desempenho dentre as redes analisadas.

### **5.3 – Desempenho dos estudantes no ENEM de acordo com as áreas do conhecimento na prova objetiva**

Analisou-se também a distribuição das médias de desempenho no ENEM e o desvio-padrão para cada área do conhecimento avaliada pelo ENEM, independente da dependência administrativa da escola frequentada. Nas figuras 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70 verificou-se que em todos os estados brasileiros as médias obtidas em linguagens, códigos e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias superaram as médias obtidas nas áreas de ciências humanas e suas tecnologias e principalmente a área de ciências da natureza e suas tecnologias. Esta última área é a que os estudantes obtiveram as piores médias de desempenho em todas as unidades da federação, a qual inclui as disciplinas de química, física e biologia.

De acordo com a figura 62, verificou-se que o desempenho na área do conhecimento de linguagens, códigos e suas tecnologias no ENEM foi superior ao das demais áreas do conhecimento em todas as unidades da federação, com exceção dos estados de Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, nos quais o desempenho em matemática e suas tecnologias superou o desempenho nas demais áreas. Os dados apresentados por Diaz (2012) para o SAEB no período de 1995-2005 relativos ao desempenho dos estudantes no último ano do ensino médio indicam que as desigualdades de oportunidades foram menores em língua portuguesa do que em matemática.

Figura 56: Desempenho no ENEM por área do conhecimento (2011).



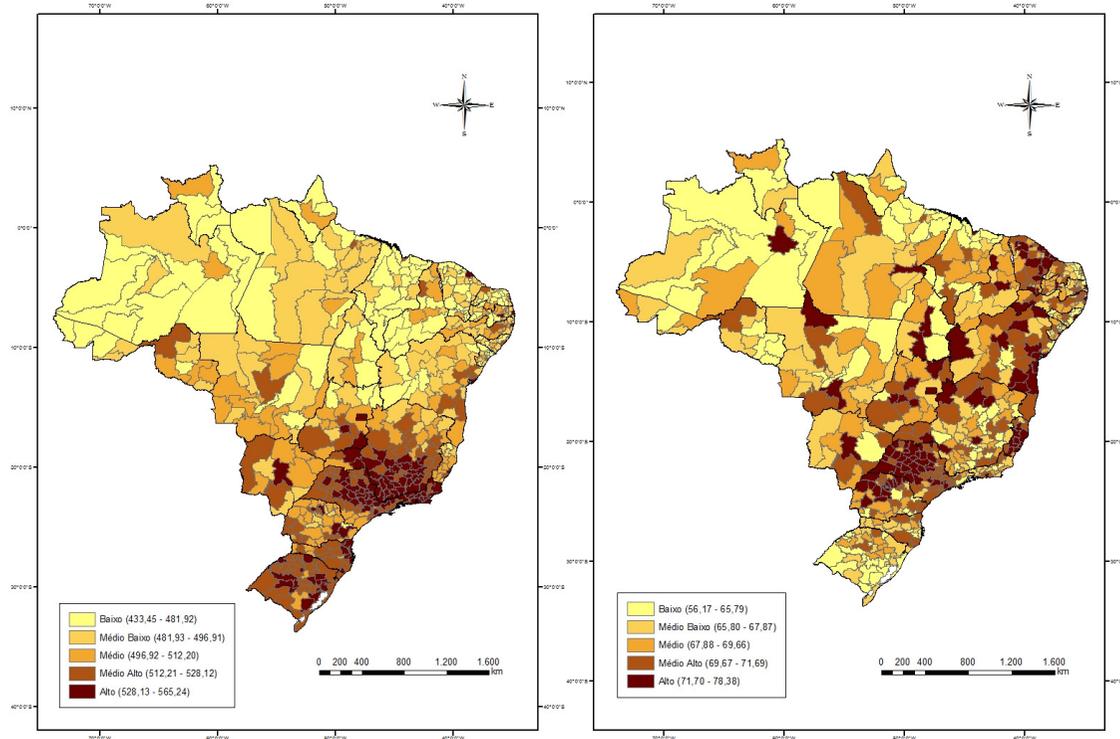
Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

De acordo com as figuras 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70 verifica-se que enquanto as médias de desempenho dos estudantes em todas as áreas do conhecimento permanecem com os maiores valores concentrados nas regiões sudeste e sul do país, o desvio-padrão distribui-se por todas as regiões brasileiras, com destaque para a região nordeste, onde verifica-se elevado desvio-padrão amplamente distribuído nas área de linguagens, códigos e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias, apesar de os maiores valores absolutos de desvio-padrão serem propriamente identificados nas provas de matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias, influenciado sobretudo pelas grandes disparidades regionais e pela influência das escolas privadas sobretudo na região sudeste do Brasil.

Figura 57: Distribuição da média<sup>136</sup> de desempenho da área de linguagens, códigos e tecnologias, por microrregiões.

Figura 58: Distribuição do desvio-padrão<sup>137</sup> de desempenho da área de linguagens, códigos e tecnologias, por microrregiões.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.

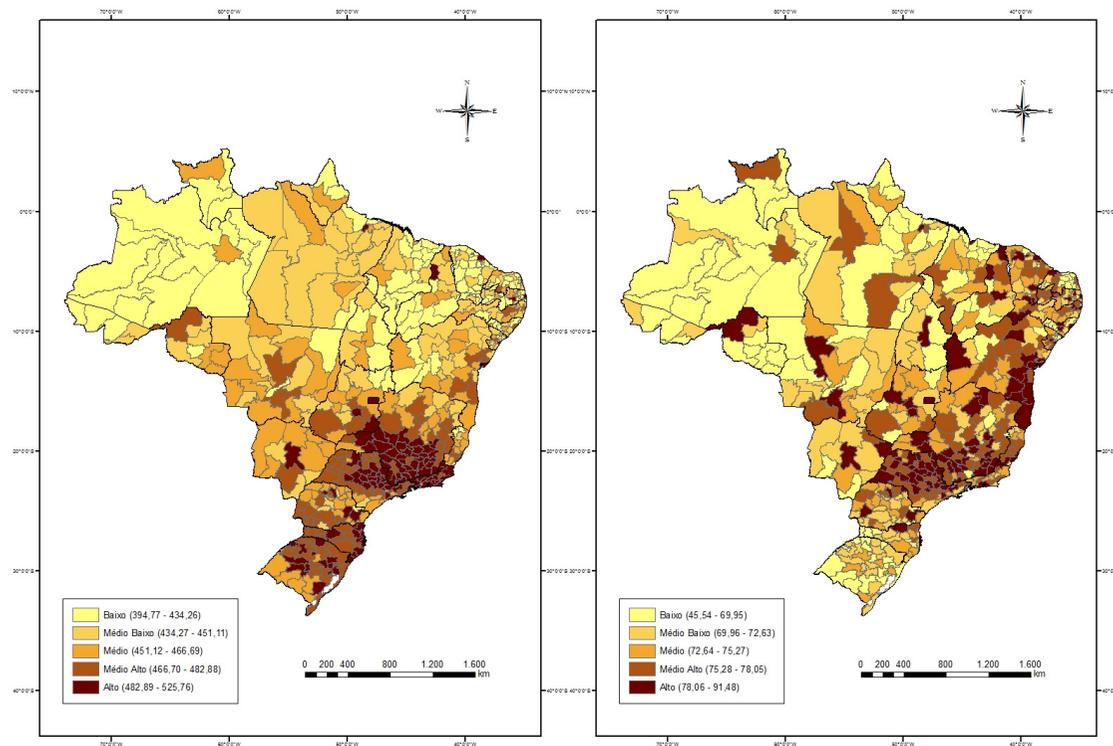
Elaboração própria.

<sup>136</sup> Média: n= 558, sendo 112 baixos (433,45 - 481,92), 112 médio baixo (481,93 - 496,91), 112 médio (496,92 - 512,20), 111 médio alto (512,21 - 528,12), 111 alto (528,13 - 565,24).

<sup>137</sup> Desvio-padrão n= 558, 112 baixos (56,17 - 65,79), 112 médio baixo (65,80 - 67,87), 112 médio (67,88 - 69,66), 111 médio alto (69,67 - 71,69), 111 alto (71,70-78,38).

Figura 59: Distribuição da média<sup>138</sup> de desempenho da área de ciências humanas e suas tecnologias, por microrregiões.

Figura 60: Distribuição do desvio-padrão<sup>139</sup> de desempenho da área de ciências humanas e suas tecnologias, por microrregiões.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.

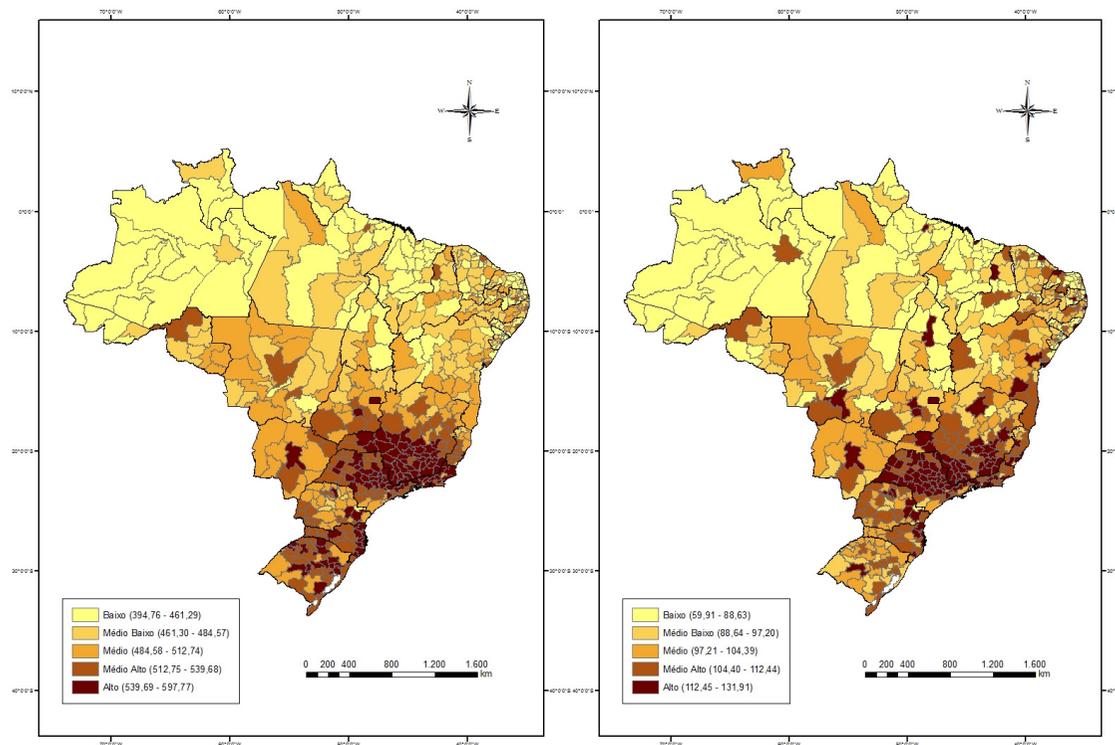
Elaboração própria.

<sup>138</sup> Média: n= 558, sendo 112 baixos (394,77 - 434,26), 112 médio baixo (434,27 - 451,11), 112 médio (451,12 - 466,69), 111 médio alto (466,70 - 482,88), 111 alto (482,89 - 525,76).

<sup>139</sup> Desvio: n= 558, sendo 112 baixos (45,54 – 69,95), 112 médio baixo (69,96 - 72,63), 112 médio (72,64 - 75,27), 111 médio alto (75,28 - 78,05), 111 alto (78,06 - 91,48).

Figura 61: Distribuição da média<sup>140</sup> de desempenho da área de matemática e suas tecnologias, por microrregiões.

Figura 62: Distribuição do desvio-padrão<sup>141</sup> de desempenho da área de matemática e suas tecnologias, por microrregiões.



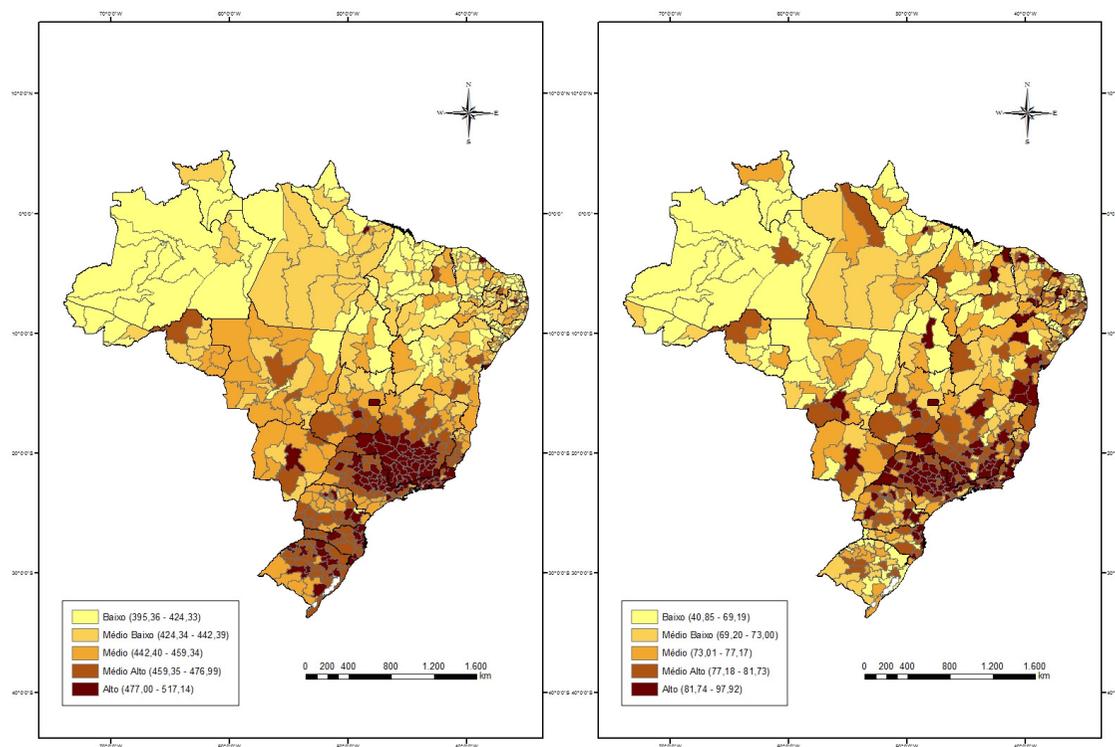
Fonte: Microdados ENEM, 2011.

Elaboração própria.

<sup>140</sup> Média: n= 558, sendo 112 baixos (394,76 - 461,29), 112 médio baixo (461,30 - 484,57), 112 médio (484,58 - 512,74), 111 médio alto (512,75 - 539,68), 111 alto (539,69 - 597,77).

<sup>141</sup> Desvio: n= 558, sendo 112 baixos (59,91 - 88,63), 112 médio baixo (88,64 - 97,20), 112 médio (97,21 - 104,39), 111 médio alto (104,40 - 112,44), 111 alto (112,45 - 131,91).

Figura 63: Distribuição da média<sup>142</sup> de desempenho da área de ciências da natureza e suas tecnologias, por microrregiões.  
 Figura 64: Distribuição do desvio-padrão<sup>143</sup> de desempenho da área de ciências da natureza e suas tecnologias, por microrregiões.



Fonte: Microdados ENEM, 2011.  
 Elaboração própria.

<sup>142</sup> Média: n= 558, sendo 112 baixos (395,36 - 424,33), 112 médio baixo (424,34 - 442,39), 112 médio (442,40 - 459,34), 111 médio alto (459,35 - 476,99), 111 alto (477,00 - 517,14).

<sup>143</sup> Desvio-padrão: n= 558, sendo 112 baixos (40,85 - 69,19), 112 médio baixo (69,20 - 73,00), 112 médio (73,01 - 77,17), 111 médio alto (77,18 - 81,73), 111 alto (81,74 - 97,92).

Logo, os resultados apresentados apontam para os desafios da aprendizagem e da formação dos professores, sobretudo nas áreas de biologia, física e química, diante da dificuldade de preenchimento das vagas para professores nestas áreas do conhecimento, principalmente nas escolas públicas estaduais. É interessante também verificar que os estados do Espírito Santo e o Distrito Federal apresentaram médias de desempenho atípicos em relação às regiões Sudeste e Centro-Oeste, respectivamente, tendo o Espírito Santo média de desempenho abaixo da verificada em sua macrorregião e o Distrito Federal média acima da verificada em sua macrorregião em todas as áreas do conhecimento.

## 6. CONCLUSÕES

As literaturas sociológica e educacional apontam a ausência de oportunidades educacionais no Brasil a partir da constatação da forte relação existente entre o destino educacional de crianças e jovens e as realizações educacionais de seus pais e/ou avós.

Verificou-se na pesquisa que a avaliação educacional tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, particularmente a partir da década de 1990. O ENEM pode ser analisado como parte da política educacional de avaliação escolar no Brasil, considerado um instrumento central na política educacional de *accountability* escolar.

A partir dos resultados obtidos no ENEM são tecidas avaliações no campo da racionalidade econômica em torno da eficácia de aplicação dos recursos públicos e também no que tange a responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação educacional. Essas ações, além de reduzirem a noção de qualidade escolar, conceito plural em nosso entendimento, ao desempenho de estudantes em testes, passa a ser instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, a qual historicamente está subjacente ao trabalho escolar.

Além disso, é necessário um olhar cuidadoso sobre a utilização de testes individuais aplicados em larga escala para tecer considerações sobre a qualidade do ensino ofertado pelas instituições escolares no Brasil. Para tal, a análise do efeito escola é mais adequada na tradução do trabalho feito pela escola e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Neste indicador educacional são analisados pelo menos dois momentos: um quando o estudante entra na escola e outro quando ele dela sai, com intuito de verificar a real contribuição da escola no processo formativo do estudante. Além disso, para o cálculo do efeito escola, isolam-se os condicionantes socioeconômicos e suas influências sobre os resultados educacionais escolares dos estudantes.

Assim, em escolas onde os estudantes já ingressam com elevado capital social, cultural e/ou econômico (BOURDIEU, 2012), o efeito escola tende a ser pequeno ou menor do que se acredita, pois as vantagens socioeconômicas com que os estudantes chegam às escolas garantem a elas as melhores posições no *ranking* entre escolas, a partir do desempenho individual dos estudantes.

Conclui-se também que é preciso problematizar o uso do ENEM e do SISU como instrumentos pretensamente democráticos de acesso ao ensino superior público no Brasil. Isto porque ambos não mudam as bases do sistema educacional brasileiro: fortemente segmentado e excludente para a maior parte dos jovens do país. Além disso, verifica-se que o ENEM e o SISU aumentam a segregação educacional no país na medida em que potencializam as chances dos estudantes com maior desempenho, sobretudo do sul e sudeste do país, por meio da concorrência com os estudantes de regiões antes ora distantes.

No que se refere ao objetivo delineado na pesquisa, qual seja o de analisar a influência dos condicionantes socioeconômicos familiares no desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua relação com o grau de desigualdade educacional existente no Brasil conclui-se que: o desempenho no ENEM por gênero mostra que processo de socialização de meninos e meninas guarda forte relação com o desempenho por áreas do conhecimento no ENEM. Verificou-se que o desempenho masculino superou o feminino em todas as áreas do conhecimento, com exceção da área do conhecimento de linguagens, códigos e suas tecnologias e na prova de redação. Estes dados refletem valores de uma sociedade marcada pela dominação masculina a qual interfere e orienta as escolhas individuais bem como o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de interesses diferenciados por gênero em relação às áreas do conhecimento escolar.

Quanto ao desempenho dos estudantes de acordo com a cor autodeclarada verificou-se que apesar de serem muito elevadas as diferenças de desempenho de estudantes brancos em relação a pretos, pardos, amarelos e indígenas a situação dos estudantes pretos comparativamente aos brancos tende a ser pior nos casos do Rio de Janeiro, Sergipe, Espírito Santo e Distrito Federal, nos quais a pontuação de um estudante preto chega a ser 10,6% menor que a de um estudante branco no estado do Rio de Janeiro. Em São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul, únicos estados onde a média de desempenho dos amarelos foi superior ao dos brancos, verificou-se que a média de desempenho em matemática foi superior ao das demais áreas do conhecimento, principalmente no estado de São Paulo, onde a diferença foi mais acentuada.

Verificou-se que nas escolas estaduais o desempenho dos estudantes brancos é superior ao dos demais grupos em 15 das 27 unidades da federação, notadamente nas regiões Sul, Sudeste, Rio Grande do Norte e Distrito Federal. Em contrapartida

verificou-se que o grupo com maior representatividade numérica de participantes em todas as unidades da federação, nas escolas estaduais, é o dos estudantes pardos, com exceção dos estados do Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, onde numericamente os brancos tiveram maior participação no exame nas escolas estaduais.

Considerando a renda familiar verificou-se que os estudantes com renda familiar de até cinco salários mínimos encontram-se majoritariamente nas escolas públicas estaduais e os estudantes com renda familiar acima de cinco salários mínimos estão, sobretudo, em escolas privadas e também em escolas federais (institutos federais, colégios de aplicação vinculados a universidades federais e estaduais e CEFET's). Assim, identificou-se forte segmentação educacional existente no Brasil entre as redes de ensino de acordo com a renda familiar.

No que se refere à escolaridade da mãe dos participantes do exame os dados mostraram que os estados das regiões Norte e Nordeste e também o Mato Grosso possuem os maiores percentuais de mães que não estudaram. Em contrapartida, os menores percentuais de mães que não estudaram estavam nos estados das regiões Sul e Sudeste. Esses resultados mostraram a influência do hábito de leitura e a dedicação aos estudos como forma de estímulo e incentivo positivo aos filhos contribuindo para a construção de um ambiente familiar que valoriza a educação escolar como mecanismo de ascensão social.

Considerando os dados apresentados sobre escolaridade dos pais defende-se, além de políticas que promovam redução das desigualdades econômicas, políticas públicas especificamente voltadas à escolarização de jovens e adultos de acordo com as necessidades destes que não tiveram oportunidade de acesso e permanência na educação escolar enquanto crianças e jovens, como garante o Art. 4º inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>144</sup>. Isto porque os adultos, escolarizados ou não, exercem influência decisiva sobre as gerações mais jovens. Assim, nos ambientes familiares onde os adultos tiveram oportunidades escolares constrói-se um ambiente onde o gosto pelos estudos transforma-se em incentivo positivo ao desenvolvimento das potencialidades educacionais dos mais jovens.

---

<sup>144</sup> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

No que se refere à média do desempenho dos estudantes desconsiderando-se a dependência administrativa da escola verificou-se que perpetuava-se o padrão macrorregional de distribuição das desigualdades socioeconômicas no país, marcadamente segmentado pelas fortes disparidades regionais econômicas e, também educacionais. Neste caso o desvio-padrão mostrou que as regiões com as maiores médias apresentaram também as maiores diferenças de desempenho, indicando que existem grandes disparidades dentro das regiões Sudeste e Sul, sendo estas influenciadas principalmente pelas escolas privadas. Por outro lado, nos estados do norte notadamente no Acre, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Rondônia o desempenho dos estudantes é comparativamente mais baixo ao das regiões Sudeste e Sul e o desvio-padrão é também comparativamente mais baixo em relação às outras regiões, indicando que, em geral, o desempenho dos estudantes no ENEM é igualmente baixo nestes estados também em razão da menor influência das instituições privadas nestas regiões. Em contrapartida, verifica-se claramente que o desempenho dos estudantes nas microrregiões do estado do Rio Grande do Sul foi comparativamente alto ao verificado para o país e que o desvio-padrão no estado foi comparativamente baixo ao das demais microrregiões do país, indicando que em geral, as notas tendem a ser igualmente elevadas em todo estado.

A partir da estimativa dos índices de desigualdade na distribuição das notas do ENEM nas microrregiões brasileiras, utilizando índices de medida de desigualdade, dentre eles o *Índice de Gini*, *T de Theil* e *L de Theil* verificou-se que o *Índice de Gini*, *T* e *L de Theil* não apresentaram valores absolutos elevados para mensuração de desigualdades educacionais a partir dos dados do ENEM para o Brasil. Esse dado refuta a primeira hipótese do estudo: a de que as desigualdades educacionais, reveladas a partir dos dados do ENEM, são elevadas no Brasil.

Porém, mesmo não apresentando valores elevados os índices mostraram comparativamente que as desigualdades tendem a serem menores entre os estudantes das microrregiões localizadas na região Norte comparativamente às desigualdades nas demais regiões brasileiras, em razão do desempenho igualmente baixo dos estudantes nas escolas estaduais e entre as escolas estaduais e privadas, sobretudo pela pequena influência das notas dos estudantes das escolas privadas nestas microrregiões. No Rio Grande do Sul as desigualdades educacionais também são comparativamente mais baixas em relação ao restante do país pelo fato de as notas serem igualmente mais elevadas entre os estudantes deste estado. Quando analisado o desempenho dos

estudantes independente da dependência administrativa das escolas as desigualdades educacionais são mais elevadas nas microrregiões do Sudeste em razão da maior expressividade de estudantes que declararam frequentar as escolas privadas nesta região comparativamente às demais microrregiões do país.

A análise das desigualdades educacionais entre as escolas estaduais indicou que os índices de *Gini*, *T* e *L de Theil* apresentaram valores mais elevados nas microrregiões do estado de São Paulo bem como nos estados do Ceará e de Pernambuco. Considerando a análise por unidades da federação verificou-se claramente a tendência de concentração de microrregiões com maiores desigualdades nos estados do sudeste brasileiro, além de Pernambuco e Ceará e as menores desigualdades entre Rio Grande do Sul, Santa Catarina (notas igualmente mais altas), Alagoas, Rio Grande do Norte, Pará, Amapá e Roraima (notas igualmente mais baixas) entre os estudantes das escolas estaduais. Assim, embora os estados do sudeste apresentem, em geral, as maiores médias nas escolas estaduais tratam-se dos estados onde as disparidades entre as notas são maiores tanto dentro da rede estadual como desta em relação à rede privada. Com a região sul a situação é diferente pois, embora também detenham comparativamente as maiores médias as desigualdades são as menores comparando-se com o restante do país.

Dessa maneira, confirma-se a segunda hipótese do estudo: as desigualdades educacionais tendem a ser menores entre os estudantes das escolas estaduais nas microrregiões localizadas na região Norte, comparativamente às desigualdades nas demais regiões brasileiras, em razão do desempenho igualmente baixo dos estudantes nas escolas estaduais na região Norte. Em contrapartida, as desigualdades educacionais dos estudantes nas escolas estaduais tendem a serem maiores nas microrregiões da região Sudeste. Além disso, quando analisado o desempenho dos estudantes independente da dependência administrativa das escolas as desigualdades educacionais são mais elevadas nas microrregiões do Sudeste em razão da maior expressividade de estudantes que declararam frequentar as escolas privadas nesta região comparativamente às demais microrregiões do país. Além disso, constatou-se apesar da queda recente das desigualdades socioeconômicas no Brasil e do crescente processo de acesso dos estudantes mais pobres às escolas, as desigualdades educacionais entre os estudantes permanecem estruturadas a partir das desigualdades socioeconômicas familiares.

Conclui-se que os dados apresentados constituem importante base empírica a qual é elucidativa e reveladora das desigualdades educacionais no Brasil mostrando o desempenho dos estudantes de diferentes grupos sociais, pautado em indicadores de renda familiar, gênero, escolaridade da mãe e na dependência administrativa da escola frequentada na educação básica. Ao apontarem para a maior dificuldade de ascensão e mobilidade social via educação formal dos mais pobres, que frequentam escolas públicas estaduais, com mães com baixo ou nenhum nível de escolaridade, os resultados do estudo evidenciam, além disso, quais as unidades da federação e microrregiões brasileiras com os maiores *déficits* educacionais e colocam em evidência os desafios das políticas educacionais na rede estadual, a qual concentra os maiores percentuais de estudantes no ensino médio no país sendo esta a rede onde os estudantes obtiveram os piores desempenhos no ENEM.

Sob esta ótica, verificou-se que as maiores diferenças de desempenho educacional ocorrem entre os estudantes das escolas públicas estaduais, negros e pardos, com renda de até 1,5 salários mínimos. Considerando o gênero, as práticas de leitura e o processo de socialização das mulheres as favorecem na prova de redação ao contrário dos homens, que obtém desempenho superior nas áreas do conhecimento avaliadas na prova objetiva, à exceção de linguagens, códigos e suas tecnologias. A partir da análise dos dados por dependência administrativa da escola defende-se que a melhoria da qualidade do ensino no país depende, necessariamente, da melhoria das condições de ensino e de aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais, onde se encontram os estudantes com o mais baixo nível socioeconômico, com mães com menor grau de escolaridade e, numericamente, o maior percentual de estudantes comparativamente às demais redes de ensino no país, quais sejam as redes privada, federal e municipal.

A pesquisa revelou que a desigualdade social existente no Brasil estrutura as (des) oportunidades, indicando, nesta lógica, a ausência de oportunidades educacionais na medida em que as conquistas e realizações educacionais dos jovens estão fortemente vinculadas às condições socioeconômicas e culturais de seus pais e/ou avós.

Constatou-se empiricamente os enormes desafios da educação pública no Brasil. Uma educação muito aquém do desejável e de ser capaz de oportunizar mobilidade social aos mais pobres garantindo-lhes o direito às escolas públicas de educação básica de qualidade e, conseqüentemente, acesso às universidades públicas.

Neste cenário, torna-se falacioso a defesa da meritocracia em um país onde dominam interesses de elites que buscam perpetuar os privilégios socialmente legitimados, onde as desigualdades de oportunidades condenam os mais pobres à exclusão por gerações. Nesta lógica, defende-se a escola como espaço de lutas sociais, sendo este um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade de oportunidades justas a todas e todos. Para isso, a educação pública de qualidade deve ser o centro da conjunção dos interesses sociais fomentando a estruturação de um terreno fértil de discussões amplas, democráticas e legítimas, pelo e para o interesse do povo.

Considerando a relevância científica e social do tema trabalhado nesta tese e os resultados alcançados no que se refere à distribuição das desigualdades educacionais no Brasil, aponta-se como sugestão de pesquisa futura a investigação quanto à influência do efeito escola nas desigualdades educacionais no país, considerando a diversidade existente entre e dentro das diferentes redes de ensino no Brasil bem como a forte segmentação educacional existente no país.

Considera-se também relevante aprofundar as pesquisas que analisem as políticas públicas educacionais voltadas para minorar as desigualdades educacionais, sobretudo considerando as especificidades regionais existentes na rede pública estadual, a responsável pelo atendimento da população mais pobre. Por fim, aponta-se a necessidade e a relevância da realização de uma série histórica das desigualdades educacionais no país a partir do monitoramento temporal do comportamento da variável aqui elencada como de principal interesse, o desempenho dos estudantes no ENEM, e suas possíveis modificações em cenários futuros.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALBERNAZ, Ângela; FRANCO, Creso. A escola importa? Determinantes de eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro – IPEA, v. 23, n.3. dez. 2002a. p. 453-476.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco. H. G; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro - IPEA, v.32. n.3. dez. 2002b.

ALVES, Fátima Cristina de. *Qualidade da educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007.

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134. 2008. p. 413-440.

ALVES, Fátima. ORTIGÃO, Isabel. FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37. Abr. 2007, p. 161-180.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, Francisco Soares. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 22, n. 2, maio/ago. 2007a. p. 435-473.

\_\_\_\_\_. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos estudantes. *Educação em Revista*, n. 45, p. 25-59, jun 2007b.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, Francisco Soares. O efeito das escolas no aprendizado dos estudantes: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 3. 2008. p. 527-544.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “*School Accountability*” no Brasil: experiências e dificuldades. *Revista de Economia Política*. vol. 28, nº 3. julho-setembro/2008a. pp. 443-453.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*. V. 19, n. 41, set./dez. 2008b. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf>

ARAUJO, Julia Rocha; SALVATO, Márcio Antônio; SOUZA, Paola Faria Lucas de Souza. *Decomposição do índice de Theil-T em disparidades regionais, entre gêneros, raciais e educacionais: uma análise da desigualdade de renda na Região Sul*. In: ANPEC SUL - XI Encontro Regional da Região Sul, 2008, Curitiba - PA. Anais do XI Encontro de Economia da Região Sul - ANPEC-SUL, 2008. Disponível em: <[http://www.boletimdeconjuntura.ufpr.br/XI\\_ANPEC-Sul/artigos\\_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-04-decomposicao\\_do\\_indice\\_d.pdf](http://www.boletimdeconjuntura.ufpr.br/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-04-decomposicao_do_indice_d.pdf)>

BARRETO, Flávio Ataliba Flexa Daltro *et al.* *Entendendo o índice de Gini*. Instituto de Pesquisa e Estratégia do Ceará (IPECE). Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Planejamento e Gestão. 2011. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/Entendendo\\_Indice\\_GINI.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/Entendendo_Indice_GINI.pdf)>

BARROS, Ricardo Paes de; LAM, David. Income Inequality, Inequality in Education, and Children’s Schooling Attainment in Brazil. *IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Textos para Discussão, nº 294, 1993.

BARROS, Ricardo Paes de. Os Determinantes da Desigualdade no Brasil. Seminário 22/97, *IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. 1997.

BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane. *Salários e Educação no Brasil*. Brasília: Projeto Nordeste / Fundescola, 2000a.

BARROS, Ricardo Paes de *et al.* Education and Equitable Economic Development. *Economia*, v. 1, n.1. 2000b.

\_\_\_\_\_. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. *IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Texto para discussão n° 800. Rio de Janeiro, 2001a.

\_\_\_\_\_. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. Rio de Janeiro, *IPEA: Instituto de pesquisa Econômica Aplicada*. Texto para discussão n° 83. 2001b.

\_\_\_\_\_. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. *IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Texto para discussão n° 857. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. A importância da queda recente da desigualdade na redução da pobreza. *IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Texto para discussão n° 1256. Rio de Janeiro, 2007a.

\_\_\_\_\_. Determinantes imediatos da queda da desigualdade de renda brasileira. In. BARROS, R. P. de; ULYSSEA, G. *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Brasília: *IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, v. 1. 2007b.

BOUDON, Raymond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.

BOUNDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

BOUNDON, Raymond. *Métodos da sociologia*. 2ª Ed. Vozes Ltda. Coleção Métodos quantitativos em ciências sociais. 1973.

BONAMINO, Alicia. ALVES, Fátima. FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 16° Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 322p.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 12° Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Editora Ática, 1983. pp. 46-81.

BRASIL. *Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial, Brasília, DF, 11 de out. 2012.

CAMARANO, Ana Amélia. Considerações finais: transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? In: *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Ana Amélia Camarano (Org.). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 2006. p. 319-330.

CAMPOS, ROBÉRIO TELMO; CAMPOS, KILMER COELHO. Análise das medidas de renda, distribuição e pobreza dos municípios da área de influência da barragem Castanhão Ceará. *Congresso Brasileiro de Economia, Administração e Sociologia Rural - SOBER*, 46. 2008. 20p. Disponível em:  
< <http://www.sober.org.br/palestra/9/536.pdf>>

CARDOSO, Adalberto Moreira. *A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2010.

CARNEIRO, C. M. Q. Estrutura e ação: aproximações entre Giddens e Bourdieu. *Tempo da Ciência*, v. 13, n. 26, jul./dez. 2006. P. 39-47.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. As Desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, R. (org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*: Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 2000.p. 425-458.

CAVALCANTE, L. R. Desigualdades regionais no Brasil: uma análise do período 1985-1999. *Revista Econômica do Nordeste*. Fortaleza, v. 34, n. 3, p.466-481, 2003.

CERRI, Fernando Luis; SILVA, José Alexandre. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 171 – 198.

CORDEIRO, Leonardo. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do SISU. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, jan./mar. 2014. p. 293-320.

COSTA, Sérgio. Quase crítica: insuficiências da sociologia da modernização reflexiva. *Tempo social: Revista de Sociologia da USP*. V. 16, n. 2. Nov. 2014. p. 73-100.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. *Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010. 61p.

DAMASCENO, Rafael Pinheiro Caetano. *Desvendando o efeito escola: atendimento escolar nos aglomerados subnormais em Campos dos Goytacazes*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). 2014. 197p.

DIAZ, Maria Dolores Montoya. (Des) Igualdades de oportunidades no ensino médio brasileiro: escolas públicas e privadas. *Revista Economia*. Brasília – DF. V. 13, n. 3a. Set./Dez. 2012. P. 553-568.

DOMINGUES, J. M. *Teorias sociológicas do século XX*. 3ª ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Texto para discussão n°. 24. 2007.

Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D\\_DISCUSS%C3%83O%20N%%BA%2024.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%%BA%2024.pdf)>

FERNANDES, Francisco das Chagas. *Do FUNDEF ao FUNDEB: mudança e avanço*. 2010?

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/fundef\\_ao\\_fundeb.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/fundef_ao_fundeb.pdf)

Acesso em: 19 de nov. 2015.

FRANCO, Creso. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, 2001. p. 127-133.

FRANCO, Creso; *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55. abr. / jun. 2007a. p. 277-298.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*. Campinas. v. 28. n. 100. Edição especial. Out. 2007b. p. 989-1014.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-line*, nº 1. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2081.pdf>>. Acesso em: outubro de 2014.

FRANÇA, G. N. *et al.* *Relação entre escolaridade e renda no Brasil na década de 1990*. 2005. Disponível em: [http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/ETENE/Anais/docs/mesa8\\_texto3.pdf](http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/ETENE/Anais/docs/mesa8_texto3.pdf)>. Acesso em Julho de 2013.

FREIRE JUNIOR José; MEDEIROS, Cleyber Nascimento de; SULIANO, Daniel Cirilo *et al.* *Entendendo os principais indicadores sociais e econômicos*. Fortaleza, Ceará: IPECE, 2010. 131p.

FRESNEDA, Betina. *Desigualdade de oportunidades no Ensino Médio Técnico Brasileiro*. 36º Encontro Anual da Anpocs – Grupo de Trabalho Educação e Sociedade. 21 a 25 de outubro de 2012. Águas de Lindóia, São Paulo – SP.

FERREIRA, S. G.; VELOSO, F. A reforma da educação. In: PINHEIRO, A. C.; GIAMBIAGI, F. *Rompendo o marasmo: a retomada do desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

FISHLOW, A.; A Distribuição de Renda no Brasil. In: TOLIPAN, R; TINELLI, A.C. (Org.) *A Controvérsia da Distribuição de Renda no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Mulheres no Mercado de Trabalho: Grandes números*. 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/bdmulheres>

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem*. UFSC. 2013. Disponível em:<<http://>

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>

\_\_\_\_\_. Gestão democrática e qualidade de ensino. *1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total do Ensino Público*. Belo Horizonte (MG). 1994. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0026/Gest\\_democ.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0026/Gest_democ.pdf)>

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GUIMARÃES NETO, Leonardo. Desigualdades e políticas regionais no Brasil: caminhos e descaminhos. *Planejamento e políticas públicas*. nº 15, jun. 1997.

HASENBALG, Carlos. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, Carlos. e SILVA, Nelson do Valle. (org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 147-172.

HOFFMANN, Rodolfo. Sensibilidade das medidas de desigualdades a transferências regressivas. *Pesquisa Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 2. 1992. p. 289-304.

\_\_\_\_\_. *Distribuição de renda: Medidas de Desigualdade e Pobreza*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

\_\_\_\_\_. *A Curva de Lorenz e o índice de Gini*. Fundação Getulio Vargas. 2012. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/cps/Pesquisas/Políticas\\_sociais\\_estudantes/2012/Site/Hoffmann\\_3\\_DL.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/Pesquisas/Políticas_sociais_estudantes/2012/Site/Hoffmann_3_DL.pdf)>

\_\_\_\_\_. Transferências de renda e redução da desigualdade no Brasil e entre regiões entre 1997 e 2004. *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jun. 2006. p. 55-81.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Mulheres ainda ganham menos no mercado de trabalho*. 2014. Disponível em:

<<http://economia.terra.com.br/ibge-mulheres-ainda-ganham-menos-no-mercado-de-trabalho>>

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). Entendendo o *Índice de Gini*. Governo do Estado do Ceará. Secretaria do Planejamento e Gestão. 2010.

LAGE, Giselle Carino. Um balanço da estratificação educacional brasileira: como reduzir as desigualdades educacionais? *Revista Urutágua* – revista acadêmica multidisciplinar. Maringá, Paraná. n° 18 – mai./jun./jul./ago. 2009. p. 145-156.

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

LANGONI, C. G. *Distribuição da Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil*. Editora Expressão e Cultura, 1973. 315p.

LUCHMANN, Julio César. Políticas públicas para o ensino superior no Brasil (1994-2006): ruptura e continuidade entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva. *VII ENDUCERE – Congresso Nacional de Educação: Saberes Docentes-* PUCPR, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-147-01.pdf>>

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Ana Amélia Camarano (Org.). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 2006. p. 139-170.

MALAVASI, Márcia. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) Pesquisa do Pisa comprova que meninas leem mais, e meninos são melhores em matemática. Depoimento (19 de abril de 2014). São Paulo: *O Globo*. Entrevista concedida a Dandara Tinoco.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-do-pisa-comprova-que-meninas-leem-mais-meninos-sao-melhores-em-matematica-12241237>>

MARTELETO, Letícia Junqueira. Desigualdade intergeracional de oportunidades educacionais: uma análise da matrícula e escolaridade das crianças brasileiras. *Texto para discussão 242*. CEDEPLAR/UFMG, Belo Horizonte, 2004. 26p.

MARTELETO, Letícia Junqueira; CARVALHAES, Flavio; HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 2. Jul./Dez. 2012. p. 277-302.

MEDEIROS, Marcelo. OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. *Revista Sociedade e Estado*. V. 29, n. 2. Maio/agosto 2014.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. “*Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida*”: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (Década de 1960). Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. 391p.

MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. *A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho*. Departamento de Economia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001a.

\_\_\_\_\_. A educação e desigualdade. In: MENEZES-FILHO, N. A. LISBOA, M. D. B. *Microeconomia e Sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro. n. 1. n. 1. 2001b. p. 13-50.

\_\_\_\_\_. Apagão de Mão de Obra Qualificada? As Profissões e o Mercado de Trabalho Brasileiro entre 2000 e 2010. *INSPEP - Instituto de Ensino e Pesquisa*. Centro de Políticas Públicas. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012. 26p.

\_\_\_\_\_. Metade dos que tem diploma ganha até quatro salários mínimos. Depoimento (08 de setembro de 2014). São Paulo: *Folha de São Paulo*. Entrevista concedida a Érica Fraga. Acesso em maio de 2014a.

Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/09/1512447-metade-dos-que-tem-diploma-ganha-ate-4-salarios-minimos.shtml>> Acesso em 10/10/2014.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino; OLIVEIRA, Alison Pablo de. A contribuição da educação para a queda na desigualdade de renda per capita no Brasil. *Inspere - Instituto de Ensino e Pesquisa*. Centro de Políticas Públicas. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo. n. 9. 2014b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Nota técnica*: Procedimento de cálculo das notas do ENEM. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica DAEB. 2011.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior*: 2010 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 85 p.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior*: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 118p.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior*: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 138p.

\_\_\_\_\_. *Nota Técnica*: Teoria de Resposta ao Item. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica DAEB. 2012.

\_\_\_\_\_. *Entenda sua nota no ENEM* – Guia do Participante. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação básica*: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012, 40 p.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p.

\_\_\_\_\_. *Microdados de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio 2011*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. *Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas do ENEM 2013*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Nota explicativa do ENEM 2013 por escola*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2014b.

MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. de O. *Estatística Básica*. 5ª Ed. Editora Saraiva. 2004.

MOURA, J. M. B. de; MACIEL, C. F. A construção teórica de Pierre Bourdieu e Anthony Giddens: as articulações entre as ações dos sujeitos e a estrutura social. *Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*. v 11, n. 1, 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NERI, Marcelo Côrtes. *Desigualdade de renda na década*. Centro de Políticas Sociais. Fundação Getúlio Vargas. 2011.

Disponível em: [http://www.cps.fgv.br/cps/bd/DD/DD\\_Neri\\_Fgv\\_TextoFim3.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/bd/DD/DD_Neri_Fgv_TextoFim3.pdf)

NERI, Marcelo Côrtes; SOUZA Pedro Herculano Cavalcanti Ferreira de. A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. *Comunicado IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. n. 155. 25 de setembro de 2012.

NEY, Marlon Gomes *et al.* A influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica na região Norte Fluminense. *Revista Vértices*. v. 12. n. 1. 2010.

NEY, M. G.; HOFFMANN, R. Uso de índices para caracterizar a desigualdade na distribuição da posse da terra. In: *Pesquisa em desenvolvimento rural: técnicas, bases de dados e estatística aplicada aos estudos rurais*. Org. RODOMSKY, G. F. W.; CONTERATO, M. A.; SCHNEIDER, S. v. 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. 344p.

NISHI, Lisandro Fin. Coeficiente de Gini: uma medida de distribuição de renda. Apostila. Departamento de Ciências Econômicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n° 78, abril, 2002.

NONATO, O Sisu na UFMG e a necessidade de um olhar sobre as desigualdades. *Boletim UFMG*, n. 1913, ano 42. 2015.

Disponível em:<<https://www.ufmg.br/boletim/bol1913/2.shtml>>

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 167 - 187.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, ed. especial. p. 661-690, out. 2007. Disponível em

<<http://www.cedes.unicamp.br>>

PECORA, Alexandre Reggi; MENEZES-FILHO, Naercio. O Papel da Oferta e da Demanda por Qualificação na Evolução do Diferencial de Salários por Nível Educacional no Brasil. *Estudos Econômicos*. São Paulo. v. 44, n. 2. Abr. /Jun. 2014. p. 205-240.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *REVISTA DEBATES*, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, A. R. S. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v 43, n. 6, nov./dez. 2009.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Definição e metodologia de cálculo dos indicadores e índices de desenvolvimento humano. *Atlas de Desenvolvimento Humano da região metropolitana de Porto Alegre de Porto Alegre*. Prefeitura Municipal/Secretaria de Coordenação Política e Governança Local; Metroplan; PNUD; Fundação João Pinheiro, 2008. 32p. Disponível em:  
<[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observapoa\\_2011/usu\\_doc/nova\\_metodologia\\_1\\_poa.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observapoa_2011/usu_doc/nova_metodologia_1_poa.pdf)>

RIBEIRO, Antônio Carlos Costa. Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. v. 54, n. 1, 2010. p. 41-88.

\_\_\_\_\_. Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero. *Educação On-Line* (PUC-RJ), v. 8, n. 1, 2011. p. 1-42.

\_\_\_\_\_. Quatro décadas de mobilidade social no Brasil. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. v. 55, nº. 3, 2012. p. 641-679.

RIBEIRO, Antônio Carlos Costa. Mobilidade social: essa persistente desigualdade... Abismo que separa as classes nas extremidades da pirâmide social brasileira continua sendo obstáculo para o desenvolvimento do País; mas superação é possível, aponta pesquisador da Uerj Entrevista. In: *Revista Rio Pesquisa*. FAPERJ. Ano VIII, nº 32, Setembro de 2015.

Disponível em: <[http://www.faperj.br/downloads/revista/rio\\_pesquisa\\_32\\_2015.pdf](http://www.faperj.br/downloads/revista/rio_pesquisa_32_2015.pdf)>

SALVATO Márcio Antônio; SOUZA, Paola Faria Lucas de. Composição hierárquica da desigualdade de renda brasileira. *XXXVI Encontro Nacional de Economia*. 2008. Disponível em <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211123470-.pdf>

SANTOS, Leonardo Moreira dos, SOUZA, Raquel de Brito. O governo federal do PT e a continuidade da contra-reforma universitária: apontamentos sobre a formação profissional em Serviço Social no Brasil e no Ceará. *VI Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; MOZZ, Gabriela Strauss. Entrevista com a professora doutora Sandra Zákia Sousa: Avaliações em larga escala e os desafios da qualidade da educação. *Roteiro*, Joaçaba, v. 36, n. 2. Jul. /Dez. 2011. p. 309-314.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (org.) *Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 105-146.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3. 2000. P. 423-445.

SOARES, José Francisco. ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan./marc. 2006. p. 107-126.

SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. *Revista Contemporânea de Educação*. v. 2. n. 4. 2007. Disponível em: <[http://www.fe.ufrj.br/artigos/n4/numero4-efeito\\_da\\_escola.pdf](http://www.fe.ufrj.br/artigos/n4/numero4-efeito_da_escola.pdf)>

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília. v. 7, n. 12, jan. /jun. 2013. P. 145-158.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. O novo ENEM democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? não: quem se beneficia dessas alterações ? *Folha de São Paulo*, 23 de maio de 2009. p. A3.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35. Jul./dez. 2010. p. 181-199.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino Médio: Perspectivas de avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, jan. /jun. 2011. p. 99-110.

\_\_\_\_\_. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*. Campinas, SP. V. 19, n. 2. Jul. 2014. P. 407-420.

SOUZA, Sandra. Zákia. L. de; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, set 2003.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. [1969]. *Educação no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TRAVITZKI, Rodrigo. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Filosofia). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013a. 320p.

\_\_\_\_\_. *Entrevista: O que revela o ranking do ENEM*. Por Clarice Cardoso. Publicado em *Carta na Escola*. Edição 77. jun. 2013b. Disponível em: <http://www.cartanaescola.com.br/single/show/21>

VALLE, Bertha. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) Pesquisa do Pisa comprova que meninas leem mais, e meninos são melhores em matemática. Depoimento (2014). São Paulo: *O Globo*. Entrevista concedida a Dandara Tinoco. Acessado em maio de 2014a.

VALLE, Ione Ribeiro. A profissionalização do corpo docente: as contradições das políticas educacionais. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/05\\_00\\_46\\_A\\_PROFISSIONALIZACAO\\_DO\\_CORPO\\_DOCENTE\\_AS\\_CONTRADICOES\\_DAS\\_PO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/05_00_46_A_PROFISSIONALIZACAO_DO_CORPO_DOCENTE_AS_CONTRADICOES_DAS_PO.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2014b.

WACQUANT, Loïc J. D. *O mistério do ministério: Pierre Bourdieu e a Política Democrática*. Rio de Janeiro; Revan, 2005.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: Duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de Avaliação em larga escala na educação básica: do controle dos resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 19, n. 73. Rio de Janeiro, out. /dez. 2011. p. 769-792.