



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

CASSIO JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA

**A DISTOPIA DO MÉRITO: desigualdades escolares
no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do
ENEM**

CAMPINAS
2019

CASSIO JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA

A DISTOPIA DO MÉRITO: desigualdades escolares no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do ENEM

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Área de Educação.

ORIENTADORA: NORA RUTH KRAWCZYK

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO CÁSSIO JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA, E ORIENTADA PELA PROF.A DR(A). NORA RUTH KRAWCZYK

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38d Silva, Cássio José de Oliveira, 1986-
A distopia do mérito : desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM / Cássio José de Oliveira Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Nora Rut Krawczyk.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Orgão de fomento do trabalho: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No Processo: 001

1. Ensino Médio. 2. Desigualdades educacionais. 3. Sistemas educacionais. 4. Política Educacional. I. Krawczyk, Nora Rut, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The dystopia of merit : school inequalities in brazilian high school analyzed from ENEM

Palavras-chave em inglês:

High School
School
inequalities
Educational
systems
Educational
policies

Área de concentração:

Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Nora Rut Krawczyk

Ana Paula O. Corti

Sergio Stoco

Mauricio Ernica

Mônica Ribeiro da Silva

Data de defesa: 18-06-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2248-1186>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9029030525460803>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A DISTOPIA DO MÉRITO: desigualdades escolares
no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do
ENEM**

Autor: Cassio José de Oliveira Silva

COMISSÃO JULGADORA:

Nora Ruth Krawczyk

Ana Paula de Oliveira Corti

Sergio Stoco

Maurício Ernica

Mônica Ribeiro da Silva

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

DEDICATÓRIA

Inspirado no pensamento de um dos maiores educadores que este mundo já conheceu, dedico este trabalho “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem, e assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Paulo Freire, 1968 – ***Pedagogia do oprimido***

AGRADECIMENTOS

Sou grato primeiramente aos meus pais, Cássio e Cristina, e aos meus filhos, Raul e Olívia, por todo apoio ao longo de minha trajetória e por me darem o carinho e o afeto necessários para continuar a difícil jornada até aqui sem nunca perder o ideal que me guiou.

Agradeço à paciência, dedicação e enorme disposição da Prof.a. Nora Krawczyk em todo desenvolvimento desse trabalho. Sem dúvida, toda sua exigência e rigor me compeliram a amadurecer duplamente como pesquisador e educador.

O desenvolvimento da pesquisa deve muito também às professoras Mônica Ribeiro da Silva (UFPR) e Ana Maria Fonseca de Almeida (UNICAMP), pelas conversas e pela leitura e avaliação críticas deste trabalho feitas no exame de qualificação e em outros momentos posteriores.

Também agradeço aos professores que aceitaram generosamente o convite para compor a banca de defesa desta tese. Entre eles (as), à Prof.a. Ana Paula Corti (IFSP), ao Prof. Maurício Érnica (UNICAMP), ao Prof. Sérgio Stoco (UNIFESP), à Prof.a. Adriana Duarte (UFMG), ao Prof. Celso João Ferreti e à Prof.a. Dirce Zan (UNICAMP).

Agradeço também a todos (as) os (as) educadores (as), pesquisadores (as) e profissionais que compõem o Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre o Ensino Médio brasileiro –EM Pesquisa, por me apresentarem as demandas iniciais deste trabalho e confiarem em minha capacidade de levar à frente os desafios que estavam colocados para esta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educação e Sociedade (GPPES) da UNICAMP, pela troca generosa de conhecimentos e experiências. À Erika Martins, pela acolhida e conselhos sempre oportunos. Aos “manos” Osvaldo Souza, Gabriel Cortilho e Sérgio Feldmann Quadros, pela amizade e rica troca de ideias sobre os desafios da emancipação humana.

Às várias amizades construídas em minha trajetória, em especial, às queridas Márcia e Marli, amigas que fiz na frequência diária à Biblioteca na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Não poderia deixar de agradecer também a todos os docentes com os quais pude aprender ao longo dos últimos anos, em especial ao Prof. Antônio Carlos

Dias Júnior, pela amizade e por me acolher junto ao projeto de estágio docente em 2016 na UNICAMP, dando-me a possibilidade de aprender mais sobre os dilemas que envolvem a relação entre a Sociologia e a Educação através de suas aulas.

Ao professor Marcelo Tadeu Baumann Burgos, por me apresentar, ainda durante a graduação na PUC-RJ, os primeiros estudos relacionando as classes populares ao tema da educação e por apontar possíveis caminhos dos resultados desse trabalho na Jornada Discente da PUC-RJ em 2018.

À Prof.a. Maria Sarah da Silva Telles, por me dar a incrível oportunidade de conhecer as diversas histórias de vida no interior das favelas cariocas ainda durante a graduação.

A experiência de viver e estudar estes campos, procurando sempre a aliança entre a teoria e a prática, me fez acreditar desde cedo no papel orgânico dos educadores e pesquisadores para as mudanças necessárias no mundo em que vivemos. Sem isso, eu não teria adquirido a consciência e a sensibilidade necessárias para estudar e lutar contra as desigualdades sociais e injustiças que marcam nosso mundo.

Aos amigos da casa L3 da Moradia Estudantil da UNICAMP, em especial André, Danilo, Thales, Acácio e Estevão.

A todos (as) os (as) companheiros aos quais tive o privilégio de me somar na luta pela educação pública e popular nestes últimos anos. Em especial, aos educadores, educadoras e educandos do Cursinho Popular Paulo Freire, em Cambuí-MG e à Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular. Sem dúvida, estar com os pés junto à esta importante marcha de luta coletiva e articulada, me fortaleceu e capacitou para compreender com mais clareza alguns dos desafios colocados à democratização da educação pública no Brasil.

Ao colega Pier Francesco De Maria, que com sua experiência e dedicação com os dados quantitativos desta pesquisa, prestou indispensável apoio no tratamento com os dados deste trabalho.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – que deu o apoio financeiro necessário para realização desta pesquisa por meio da bolsa de doutorado concedida.

Sem dúvida, todas estas pessoas, instituições e/ou coletivos contribuíram diretamente para os eventuais pontos positivos e avanços que este trabalho possa oferecer ao público leitor. Sou grato a todos (as), mas as responsabilidades pelas possíveis limitações aqui apresentadas são inteiramente minhas.

RESUMO

Historicamente, é possível conceber ao menos três propriedades conceituais que descrevem o modo como as desigualdades educacionais se manifestam no interior dos sistemas de ensino. A primeira delas, diz respeito à noção de *inclusão*, que se relaciona com a capacidade do Estado de realizar um atendimento educacional pleno junto às demandas sociais, em um contexto histórico e geográfico específicos; depois, pela *progressividade*, que envolve a capacidade do Estado para incorporar neste atendimento todos os grupos sociais – especialmente a população mais pobre e em condições de vulnerabilidades socioeconômicas e culturais. Nesse sentido, os sistemas de ensino terão menos protagonismo na produção das desigualdades educacionais, quando garantirem o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização pública a todos as classes sociais, indistintamente. Já a noção da *segmentação*, envolve a organização interna do sistema educacional e a existência de algum tipo de subdivisão ou diferenciação institucional, curricular e/ou formativa, capaz de influenciar – direta ou indiretamente – as chances de acesso às trajetórias de maior ou menor prestígio e valorização entre as classes sociais. A partir desses conceitos, identificados na literatura sobre a história da educação na Europa e América, analisamos alguns dos fenômenos que marcam uma importante e considerável expansão do Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas. Procuramos mostrar que a despeito de um importante movimento de massificação do acesso a esta etapa no Brasil – percebido sobretudo no final do século XX – as desigualdades educacionais que incidem sobre a escola média ainda constituem uma das principais preocupações na agenda das pesquisas contemporâneas, dadas as enormes complexidades e ambiguidades que caracterizam o tema. Uma das limitações que se colocam de forma ininterrupta aos desafios de sua universalização e democratização, relaciona-se com a necessidade de pesquisas que possam colaborar com a compreensão das principais mudanças que esta etapa vivenciou nas últimas décadas. Por isso, o principal objetivo deste trabalho foi analisar dados de estudantes que passaram pelo Ensino Médio brasileiro na série histórica de 1998 a 2014 e realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A análise concentrou-se em temas relacionados ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, além das possíveis relações com o trabalho e as tendências mais comuns em suas trajetórias escolares. As variáveis foram analisadas à luz das categorias de *inclusão*, *progressividade* e *segmentação*. A pesquisa foi feita com base nos dados do questionário socioeconômico do ENEM e também de fontes censitárias (Censo Escolar) e/ou amostrais (PNAD/ IBGE). Os resultados evidenciam que houve um notório e relevante movimento de *inclusão* e *progressividade* nesta etapa nas últimas décadas, que de outro modo, não foi suficiente para sua democratização. Procuramos mostrar que a permanência das desigualdades educacionais nesta etapa, articula-se, entre outras coisas, com a *segmentação* do sistema educacional no Brasil, manifesta por meio de inúmeras diferenciações institucionais, curriculares e/ou formativas ofertadas às diferentes classes sociais. Tal fenômeno, reflete uma desigual distribuição dos conhecimentos escolares entre os jovens da sociedade brasileira e está institucionalizado historicamente no sistema de ensino.

Palavras-chave: SISTEMAS EDUCACIONAIS; ENSINO MÉDIO; DESIGUALDADES EDUCACIONAIS; ENEM; POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ABSTRACT

Historically it is possible to conceive of at least three conceptual properties that describe the way educational inequalities manifest themselves within education systems. The first of these concerns the notion of inclusion, which is related to the state's ability to provide full educational assistance to social demands, in a specific historical and geographical context; secondly due to its progressiveness, which involves the State's ability to incorporate all social groups into this service - especially the poorest population and in conditions of socioeconomic and cultural vulnerability. In this sense, education systems will have less prominence in the production of educational inequalities, when they guarantee access, permanence and completion of public schooling to all social classes, without distinction. The notion of segmentation, on the other hand, involves the internal organization of the educational system and the existence of some kind of institutional, curricular and / or formative subdivision or differentiation capable of influencing - directly or indirectly - the chances of access to the most prestigious trajectories and appreciation among social classes. From these concepts, identified in the literature on the history of education in Europe and America, we analyze some of the phenomena that mark an important and considerable expansion of Brazilian high school in the last decades. Despite an important movement to increase access to this stage in Brazil - perceived mainly in the late twentieth century - the educational inequalities that affect the middle school still constitute one of the main concerns in the contemporary research, given the huge complexities and ambiguities that characterize the theme. One of the limitations that are uninterruptedly posed to the challenges of its universalization and democratization, relates to the need for research that can collaborate with the understanding of the main changes that this stage has experienced in the last decades. In this sense, the main objective of this work was to analyze data from students who passed through Brazilian High School in the historical series from 1998 to 2014 and took the National High School Exam (ENEM). The analysis focused on topics related to students' socioeconomic and cultural profile, as well as possible relationships with work and the most common trends in their school career. The variables were analyzed in the light of the inclusion, progressivity and segmentation categories. The research was based on data from the ENEM socioeconomic questionnaire and also from census (school census) and / or sample sources (PNAD / IBGE). The results show that there has been a notorious and relevant movement of inclusion and progressiveness in this stage in the last decades, which otherwise was not enough for its democratization. We seek to show that the permanence of educational inequalities at this stage is articulated, among other things, with the segmentation of the educational system in Brazil, manifested through innumerable institutional, curricular and / or formative differences offered to different social classes. This phenomenon, therefore, reflects an unequal distribution of school knowledge among young people in Brazilian society and is historically institutionalized in the education system.

KEY- WORDS: EDUCATIONAL SYSTEMS; HIGH SCHOOL; SCHOOL INEQUALITIES; ENEM; EDUCATIONAL POLICIES.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Situação da população do enem em relação ao ensino médio 1998	27
Tabela 2-Situação da população do enem em relação ao ensino médio 2014	27
Tabela 3-Região geográfica da escola-2004	28
Tabela 4-Região geográfica dos (as) estudantes- 2014	28
Tabela 5 - Distribuição absoluta e relativa de inscrições no enem 2014 por uf's, segundo setor de localização e dependência administrativa.....	30
Tabela 6- Número de variáveis no questionário socioeconômico por ano de análise (1998, 2004, 2008 e 2014)	32
Tabela 7- Eixos cognitivos do enem e peso na nota média usada para medir as desigualdades educacionais no enem	36
Tabela 8 - Modelo metodológico usado para inferir as diferenciações das trajetórias escolares no em que caracterizam a segmentação (enem-2014)	38
Tabela 9 - Crescimento quantitativo das matrículas educacionais no brasil de 1920 a 1970	68
Tabela 10 - Taxa de atendimento escolar no brasil por faixa etária 1970-1994 (%)	69
Tabela 11 - Número médio de anos de estudos segundo categorias de gênero, cor e regiões, brasil 1960 a 1990.....	72
Tabela 12- Organização do sistema de ensino brasileiro por níveis, duração e subdivisões internas até a vigência da ldb de 1961	77
Tabela 13 - Estrutura do sistema de ensino no brasil a partir da ldb de 1996	80
Tabela 14 - Evolução do número de matrículas no ensino médio regular no brasil- 1991 a 2018	86
Tabela 15 - Taxas de escolarização líquida (%) para o ensino médio por regiões em (2000 a 2016)	87
Tabela 16 - Taxas de escolarização líquida (%) para o ensino médio por uf's (2000 a 2016)	88
Tabela 17- Evolução das inscrições no enem de 1998 a 2008	108
Tabela 18 – Evolução de matrículas no ensino médio regular brasileiro 1991 a 2014	115
Tabela 19 - Proporção de estudantes que se inscreveram no enem 2014 e motivação para prestar o exame, por níveis de importância	117
Tabela 20- Número absoluto de inscritos no enem por regiões brasileiras (2004)	118
Tabela 21- Número absoluto de inscritos no enem por regiões brasileiras 2014.....	119
Tabela 22- Quantitativo absoluto da população brasileira por regiões 1998, 2003 e 2015	119
Tabela 23 - Evolução da distribuição percentual da população brasileira por regiões- 1998, 2003 e 2015.....	120
Tabela 24-Número da população de 15 a 24 por regiões e % em relação ao total da população para a mesma faixa etária no brasil	120
Tabela 25 - Distribuição relativa (%) do total de alunos que realizou o enem, segundo o ano, grupo etário, sexo e região de residência. Brasil (1998-2014)	123
Tabela 26 - Distribuição relativa do total de alunos que realizou o enem, segundo o ano do exame e a faixa de renda domiciliar mensal total, por região de residência, brasil (1998-2014).....	127
Tabela 27- Distribuição relativa de raça/cor/etnia no enem por período, regiões e sexo (1998, 2004, 2008 e 2014)	129
Tabela 28 – Distribuição da população com idade entre 15 e 24 anos no brasil e regiões, por grupos raciais agregados e períodos - 1998, 2003 e 2015.....	132
Tabela 29 – Distribuição de jovens entre 15 e 24 anos por raça/cor, matriculados no ensino médio no brasil por regiões e períodos (1998, 2003 e 2015).	132
Tabela 30 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o enem no brasil (1998)	135
Tabela 31 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o enem no brasil (2004)	136
Tabela 32 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o enem no brasil (2008)	137
Tabela 33 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o enem no brasil (2014)	137
Tabela 34 – Distribuição relativa do total de alunos que realizaram o enem, segundo o ano do exame e o nível de escolaridade dos pais, por região de residência 1998-2014)	139
Tabela 35 – Taxa de frequência bruta à escola no brasil dos por grupos de idade e segundo regiões (1998)	142
Tabela 36 – Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade e segundo regiões (2015)	142

Tabela 37 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o enem, por ano do exame, período e tempo para conclusão do ensino médio, por região de residência, brasil (1998-2014)	146
Tabela 38 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o enem, por ano do exame, tipo de escola em que cursou o ensino médio e região de residência, brasil (1998-2014)	148
Tabela 39 – Evolução das proporções (%) de matrículas no ensino médio, de acordo com tipo de oferta, por regiões-1998, 2003 e 2015	150
Tabela 40 – Dependência administrativa das escolas de estudantes que cursaram o enem em 1998, 2004, 2008 e 2014 por regiões	152
Tabela 41 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o enem, por ano do exame e modalidade do ensino médio, por região de residência, brasil (1998-2014).....	153
Tabela 42 – Número de participantes do enem 2014 por grande região, segundo tipo de solicitação especial indicada no momento da inscrição	155
Tabela 43 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o enem, por ano do exame e turno em que cursou o ensino médio, por região de residência, brasil (1998-2014)	158
Tabela 44 – Nota média no enem 2014 categorizada por coortes de desempenho e perfil socioeconômico (idade, sexo, raça/cor e renda)	165
Tabela 45 – Nota média no enem 2014 categorizada por coortes de desempenho (coloridas) e escolaridade da família	166
Tabela 46 – Nota média no enem 2014 - categorizada por coortes (coloridas), regiões e condição de trabalho.....	167
Tabela 47 – Total de estudantes inscritos no enem 2014 por regiões	177
Tabela 48 – População de idade entre 15 a 24 anos matriculados no ensino médio de idade por unidade da federação segundo local de moradia - brasil 2015	177
Tabela 49 – Notas do enem 2014 por tipo de escola e modalidade da oferta	182
Tabela 50 – Padrões de segmentação na coorte 1 (nota 0).....	184
Tabela 51 – Padrões de segmentação na coorte 2 (nota média de 0,1 a 299,9).....	184
Tabela 52 – Padrões de segmentação na coorte 3 (nota média de 300 a 499,9).....	185
Tabela 53 – Padrões de segmentação na coorte 4 (nota média de 500 a 699,9).....	185
Tabela 54 – Padrões de segmentação na coorte 5 (nota média de 701 a 900).....	186
Tabela 55-Total de inscritos no enem 2014, optantes por certificação do ensino médio e proporção de optantes no total de inscritos, por uf.	211
Tabela 56- Distribuição relativa, por uf, das escolas de origem dos alunos que realizaram o enem em 2014, segundo setor de localização e dependência administrativa.....	213
Tabela 57- Modelo de regressão simples utilizado para inferir a desigualdade das notas em cada variável- variável y = média das notas (todas as provas com 20% do peso)	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção (%) de realização de transições educacionais no brasil 1960 a 2010 - população de 16 a 18 anos.....	70
Gráfico 2 - Evolução nas taxas de inscrições para realização do enem (1998, 2004, 2008 e 2014). 115	
Gráfico 3 – Percentual de estudantes que prestaram o enem, por ano, sexo e idade (1998-2014).. 122	
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos que fizeram o enem por sexo e nível de renda da família, brasil (1998-2014).....	126
Gráfico 5 – Percentual de estudantes que prestaram o enem por ano, sexo e raça/cor (1998-2014)131	
Gráfico 6 – Proporção de realização de transições educacionais no brasil de 1960 a 2010 - população de 16 a 20 anos*	141
Gráfico 7 - Frequência relativa da população do enem segundo o ano de realização do exame e período de conclusão do ensino médio - brasil (1998-2014)	144
Gráfico 8 – Número de matrículas por série em cada coorte	147
Gráfico 9 - Distribuição dos alunos que realizaram o enem, segundo condição de trabalho durante o ensino médio, por sexo e ano, brasil (1998-2008).....	156
Gráfico 10 - Distribuição dos alunos que realizaram o enem, segundo idade com a qual iniciou a trabalhar, por sexo e ano, brasil (1998-2014)	157
Gráfico 11- Proporção de estudantes que realizaram o enem e frequentaram cursinho durante o ensino médio, por ano e regiões, brasil (1998-2014)	212
Gráfico 12- Gráfico de de boxplot da relação entre raça/cor e nota média no enem 2014.....	216
Gráfico 13- Gráfico de de boxplot da relação entre escolaridade dos pais e nota média no enem 2014	217
Gráfico 14- Gráfico de de boxplot da relação entre região de moradia e nota média do enem 2014 218	
Gráfico 15- Gráfico de de boxplot da relação entre renda familiar e nota média no enem 2014	219
Gráfico 16- Histograma das notas médias do enem 2014 segundo a escolaridade dos pais.....	220
Gráfico 17- Histograma das notas médias do enem 2014 segundo os grupos de renda média familiar	221
Gráfico 18- Histograma das notas médias do enem 2014 segundo a variável raça/cor dos estudantes	222
Gráfico 19- Análise de clusters- notas do enem 2014 por município das escolas	223

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Histograma de notas no enem segundo renda familiar	171
Figura 2 – Histograma das notas no enem 2014 segundo autodeclaração de raça/cor	174
Figura 3 – Histograma de notas no enem segundo escolaridade da família.....	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	18
1.0- METODOLOGIA -----	25
1.1- Os dados do ENEM como objeto de estudo -----	25
1.2- Extração dos microdados do INEP e montagem de banco de dados -----	31
1.3- Modelos dos questionários e escolha das variáveis para análise -----	31
1.4- Períodos das análises e critérios de escolha -----	33
1.5- Estruturação dos dados para análise -----	34
2.0- A ORIGEM DOS SISTEMAS DE ENSINO E AS DESIGUALDADES ESCOLARES-----	39
2.1- A função social da educação na sociedade moderna -----	39
2.2- As origens dos sistemas de ensino -----	40
2.3- A relação entre educação e desigualdades educacionais -----	46
2.4- As noções de Inclusão, progressividade e segmentação-----	50
2.4.1- Inclusão -----	51
2.4.2- Progressividade-----	51
2.4.3- Segmentação-----	58
3.0- O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL -----	63
3.1- A construção de um “sistema”: a educação como questão nacional -----	63
3.2- A expansão do sistema: inclusão e progressividade-----	68
3.3- Modificações institucionais no sistema e a incidência da segmentação -----	74
3.3.1- Reformas de Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942) e LDB de 1961 -----	75
3.3.2- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 -----	77
3.3.3- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 -----	79
3.4- A função social da segmentação no sistema educacional brasileiro -----	81
4.0- O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SEUS DESAFIOS ATUAIS -----	83
4.1- A Expansão do Ensino Médio brasileiro-----	85
4.2- A precarização da oferta -----	89
4.3- As desigualdades sociais e os impasses para a democratização do Ensino Médio -----	92
4.4- A Reforma do Ensino Médio e seus possíveis impactos nas desigualdades escolares -----	94

5.0-	AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL E O PAPEL DO ENEM -----	98
5.1-	Avaliação e gestão dos sistemas educacionais -----	98
5.2-	As avaliações educacionais no Brasil-----	99
5.3-	O Ensino Médio, o ENEM e sua função social -----	105
5.4-	As mudanças no ENEM ao longo do tempo -----	106
6.0-	O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ANALISADO A PARTIR DOS DADOS DO ENEM 114	
6.1-	Mudanças demográficas e socioeconômicas -----	114
6.1.1-	Evolução das inscrições no ENEM-----	114
6.1.2-	Distribuição geográfica das inscrições -----	118
6.1.3 -	Inscrições por idade e sexo entre as regiões -----	121
6.1.4 -	Renda familiar -----	125
6.1.5 -	Raça/ Cor/ Etnia-----	129
6.1.6-	Escolaridade da família -----	133
6.2-	As trajetórias escolares no Ensino Médio-----	143
6.2.1-	Relação com o Ensino Médio -----	144
6.2.2-	Tipo de Escola -----	148
6.2.3-	Dependência administrativa e Modalidade de Ensino-----	152
6.2.4 -	Relações com o trabalho -----	156
6.2.5 -	Turno que cursou o Ensino Médio -----	158
6.3-	Síntese dos Resultados -----	159
7.0-	A SEGMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES -----	163
7.1-	Notas do ENEM por idade e sexo -----	168
7.2-	Notas do ENEM por Renda -----	169
7.3-	Notas do ENEM por Raça/Cor:-----	172
7.4-	Notas do ENEM por escolaridade da família-----	175
7.5-	Notas do ENEM por Região -----	177
7.6-	A segmentação no Ensino Médio analisada pelos dados do ENEM-----	179
7.7-	A persistência da segmentação entre Público e Privado -----	180
7.8-	Diferenciações no interior da segmentação entre as redes públicas e privadas-----	188
7.9-	Síntese dos Resultados -----	190

8.0- CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	201
ANEXOS -----	211

INTRODUÇÃO

A expansão e a consolidação do modo de produção capitalista na Europa ao longo do século XVIII, além de diversas mudanças no espectro econômico, fomentou um conjunto de princípios morais e valorativos novos, que passaram a estruturar toda organização sociopolítica e cultural dos países que vivenciaram a passagem da sociedade feudal para a modernidade. Uma das principais mudanças percebidas nessa transição, relacionava-se à emergência dos preceitos republicanos baseados, por exemplo, na valorização do indivíduo, na busca da igualdade (formal) de oportunidades e na aposta do mérito como condição exclusiva para as chances que o mercado supostamente ofereceria. Desde então, todo tipo de privilégio e favoritismo nas relações sociais – antes obtidos apenas pelo laço sanguíneo – passou a ser visto como injusto e inaceitável (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1987; RAMIREZ; BOLI, 1987).

Com esse fenômeno, o status e a classe social dos indivíduos, antes determinados exclusivamente pelo nascimento, passaram a ser reconhecidos e designados a partir do paradigma das diferenças de competências individuais de cidadãos supostamente livres e iguais frente às instituições, às leis e às oportunidades do mercado. A disseminação desses valores, ao longo dos séculos XVIII e XIX, se apoiou de maneira extensiva na função social da escola pública. Com isso, os primeiros sistemas públicos de educação instituíram como viga mestra da nova sociedade burguesa a reprodução da utopia meritocrática (LOPES, 2008; LUZURIAGA, 1959; SAVIANI, 1999).

Frente a essa proeminência da função social da escola pública, as contradições societárias que emergiam nas cidades e no campo, refletiam um intenso crescimento urbano induzido pela industrialização e motivava a luta das classes populares pelo acesso aos saberes formais distribuídos pela escolarização – que passaram a ser cada vez mais cobrados como uma das condições possíveis para alcançar a igualdade de oportunidades junto à competição instaurada pelo mercado. Nesse sentido, as escolas públicas deveriam tomar para si a responsabilidade em proporcionar a integração social dos indivíduos em torno do novo pacto coletivo, e ao mesmo tempo, garantir a inserção econômica e a homogeneização cultural e moral dos cidadãos na ordem social competitiva do capitalismo (DURKHEIM, 1984).

No entanto, a igualdade de oportunidades foi sempre uma utopia inverossímil para a esmagadora maioria dos indivíduos nas sociedades burguesas. A partir da

segunda metade do século XX, esta acepção torna-se recorrente nas teorias educacionais na medida em que passou-se a perceber que, no interior de uma suposta relação positiva e harmoniosa entre a escola e as estruturas sociais, repousavam mecanismos que alimentavam as desigualdades sociais e contribuíam para reprodução das contradições da sociedade de classes (BOURDIEU e PASSERON, 1986; COLEMAN, 1964). Parte desses estudos passaram a sinalizar que os sistemas educacionais tendem a fabricar um conjunto de representações e valores nas classes dominadas que reforçavam a empreitada da domesticação requerida pelas classes dominantes (BOURDIEU, 2014). Desde esse momento, mesmo diante da permanência de um vigoroso consenso social em torno da importância dos sistemas públicos de educação, muitos estudos têm se dedicado a compreender algumas das fragilidades e contradições as quais os sistemas de ensino estão sujeitos no capitalismo (BRITO, 2017; MONT´ALVÃO, 2011; SAVIANI, 1999).

Considerando o caso brasileiro e as profundas contradições de sua estrutura social, procuramos desenvolver o presente estudo com o objetivo de compreender alguns aspectos dessa relação a partir da análise das desigualdades escolares percebidas em uma das etapas mais críticas da educação básica no país, a saber, o Ensino Médio. Uma contribuição que consideramos particularmente importante sobre o tema da educação e das desigualdades educacionais foi dada por Fritz Ringer (1987), que se empenhou em analisar algumas das características elementares presentes nos processos históricos envolvendo o surgimento e a expansão dos sistemas de ensino na Europa. O autor propõe ao menos três categorias analíticas por meio das quais seria possível mensurar e analisar a maneira pela qual os sistemas educacionais contribuem com a produção das desigualdades escolares. Tais categorias são denominadas como *inclusão*, *progressividade* e *segmentação*.

Por *inclusão*, depreende-se a capacidade de atendimento educacional pelo Estado às crianças e jovens, considerando a faixa etária, o nível de ensino e o tamanho da população a ser atendida em um contexto histórico e geográfico específicos. Assim, um sistema educacional pode ser mais ou menos desigual dependendo de sua capacidade de atender às demandas – explícitas e implícitas – por escolaridade em uma determinada sociedade.

A noção de *progressividade*, por sua vez, está relacionada à propensão de garantir que todos os setores sociais sejam representados em um determinado

processo de *inclusão*. Isso porque, em um movimento de expansão de matrículas, por exemplo, determinados grupos sociais podem ser, direta ou indiretamente, excluídos do atendimento educacional. Nesse sentido, os sistemas de ensino terão menos protagonismo na produção das desigualdades educacionais, quando garantirem o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização pública a todos as classes sociais, indistintamente.

Por fim, a noção de *segmentação* pode ser verificada de duas formas: por um lado, pela existência de barreiras seletivas que separam o acesso dos estudantes dos diversos níveis de um sistema, e que em geral, tende ser mais forte nos níveis mais altos do sistema – *segmentação vertical*; e por outro, quando existem subdivisões e/ou diferenciações institucionais, formativas e/ou curriculares no interior de uma mesma etapa de ensino, que tendem a estar articuladas com as características socioeconômicas e culturais dos estudantes – denominada então de *segmentação horizontal*.

Historicamente, a manifestação da *inclusão*, da *progressividade* e da *segmentação* no sistema educacional no Brasil não pode ser observada por uma sequência lógica, nem tampouco uma ordem cronológica, seguida por etapas. Veremos que a manifestação dessas categorias no país têm características distintas daquelas ocorridas nos principais países europeus, e que tal distinção, se relaciona, entre outras coisas, com a estrutura social e o tipo de exercício do poder político historicamente predominante no Estado, frente às demandas por escolaridade da sociedade brasileira (CANEDO, 1995; KRAWCZYK; VIEIRA, 2012; ROMANELLI, 1998).

Ao analisar o Ensino Médio brasileiro, nota-se que, se por um lado, o aumento das matrículas impulsionou consideráveis níveis de acesso, ainda permanecem excluídos do sistema educacional milhões de jovens brasileiros em idade escolar (INEP/MEC, 2017); de outro modo, a constante precarização das estruturas escolares, acompanhada por inúmeras desigualdades – relacionadas sobretudo às condições de vida da juventude brasileira, travam os avanços que são necessários (KRAWCZYK, 2014). Mais que isso, a exemplo do que também ocorreu com o Ensino Fundamental, o recente movimento de inclusão no Ensino Médio foi acompanhado de uma notável precarização das condições de escolarização (CORTI, 2015; PEREGRINO, 2006).

Muito provavelmente sob o efeito desse frágil e precário acesso à escola – que se faz sentir em várias dimensões, emergiram recentemente, inúmeros discursos alarmistas sobre uma suposta crise nesta etapa e várias tentativas de reformar o sistema educacional – e particularmente, o Ensino Médio. De outro modo, junto a isso, assistiu-se também a uma série de lutas e resistências que se opunham às mudanças propostas por governantes de diferentes matizes ideológicas. A maior e talvez mais consistente delas, foi protagonizada pelos próprios estudantes secundaristas brasileiros, por meio de ocupações de escolas e mobilizações em diversas regiões do país, visando conter o avanço de políticas neoliberais – de cunho gerencialista, tecnocrata e privatista, e que assediam constantemente o campo educacional. Mais do que conter algumas reformas, o protagonismo político desses estudantes passou a reivindicar novas dimensões do direito à educação no país, a superação da forma de escolarização tradicional e a própria noção de democracia (CATINI e MELLO, 2016).

Em 2017, mesmo com a objeção dos movimentos sociais e principais entidades científicas do campo educacional – que posicionam-se historicamente em favor da qualidade da educação pública no país, aprovou-se a Lei 13.415, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, que modificou profundamente o funcionamento e organização desta etapa, tal como prevista originalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Algumas pesquisas recentes, sugerem que a dualidade histórica que marca a oferta do Ensino Médio no Brasil tende a se aprofundar com as mudanças instituídas e a favorecer uma maior segmentação, e consequentemente, impulsionar as desigualdades educacionais (FERRETI e KRAWCZYK, 2018). Frente a este cenário, o tema desta pesquisa nos pareceu um objeto de estudo de considerável relevância para o momento atual.

Um dos principais obstáculos colocados às pesquisas atuais sobre o Ensino Médio, passa pelo desafio de desvendar os aspectos que caracterizam seu processo de expansão nas últimas décadas e alguns dos determinantes das desigualdades educacionais. Para esta tarefa, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) oferece um conjunto inovador de informações, que nos parece, permitem desenvolver uma aproximação com os conceitos sugeridos originalmente por Ringer (1987), e ao mesmo tempo, são relevantes para compreender como se estruturam a produção das desigualdades escolares nesta etapa.

Objetivos da pesquisa

Diante do exposto, o objetivo geral do trabalho foi compreender como se manifestam as noções de *inclusão*, *progressividade* e *segmentação* no Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas. Para isso, procuramos analisar o perfil socioeconômico e cultural, as tendências nas trajetórias escolares e a relação com o trabalho de estudantes/jovens que se inscreveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil nos anos de 1998, 2004, 2006, 2008 e 2014.¹

Objetivos específicos

Para cumprir este objetivo geral, definimos 5 objetivos específicos na pesquisa, quais sejam:

1-) analisar o comportamento das matrículas no Ensino Médio brasileiro nos últimos anos (1991 a 2018) e as inscrições de estudantes no ENEM, indicando possíveis variações e diferenciações dessas populações ao longo da série histórica;

2-) analisar o perfil socioeconômico e cultural da população que realizou o ENEM nos anos de 1998, 2004, 2006, 2008 e 2014, indicando possíveis tendências, variações e diferenciações de suas características ao longo da série histórica;

3-) analisar as principais características presentes nas trajetórias escolares do Ensino Médio das diferentes populações que realizaram o ENEM ao longo do período estudado;²

4-) analisar eventuais ligações dos estudantes que realizaram o ENEM com o mercado de trabalho durante a trajetória no Ensino Médio; e

5-) a partir dos dados anteriores e junto às informações censitárias e/ou amostrais, identificar os processos de *inclusão*, *progressividade* e *segmentação* no Ensino Médio brasileiro na série histórica analisada e a influência desses fenômenos nas desigualdades escolares.

¹ Para isso, utilizamos as informações disponibilizadas pelo INEP a cada ano baseadas no questionário socioeconômico de estudantes que realizam o ENEM no Brasil.

² Usamos o conceito de “trajetória escolar” para nos referirmos ao tipo de escola (pública ou particular) modalidade (EJA, Regular, etc) Turno, dependência administrativa das escolas e tempo médio para conclusão do Ensino Médio.

A tese foi estruturada em sete capítulos. No Capítulo 1 - “Metodologia”, procuramos esclarecer as particularidades do uso de nossos dados e as características mais elementares da população do ENEM na relação com o Ensino Médio brasileiro. Descrevemos as formas usadas para a extração dos microdados socioeconômicos do questionário do INEP e a posterior montagem de nossos bancos de dados no SPSS. Em seguida, descrevemos as principais características das diferentes versões do questionário usado pelo INEP entre os anos analisados, tal como as dificuldades e desafios que enfrentamos na análise. Por último, justificamos a escolha dos períodos e a disposição dos dados para a análise frente às categorias analíticas escolhidas na pesquisa, bem como as possíveis limitações e vantagens metodológicas dessas escolhas.

No Capítulo 2, descrevemos as principais tendências encontradas na constituição dos primeiros sistemas nacionais de ensino na Europa. Apresentamos, ainda, uma parte das discussões sobre as desigualdades escolares, as especificidades das categorias analíticas usadas na pesquisa (*inclusão, progressividade e segmentação*) e as formas pelas quais os sistemas de ensino podem contribuir para tal.

No Capítulo 3, à luz do que apresentamos sobre os exemplos europeus, buscamos elencar os principais elementos históricos que consideramos importantes para a compreensão da constituição do sistema educacional no Brasil, bem como algumas das principais modificações institucionais que marcam seu desenvolvimento, frente às categorias propostas anteriormente por Ringer (1987).

No Capítulo 4, analisamos parte das características do Ensino Médio no Brasil diante das tendências percebidas em sua expansão e precarização, bem como alguns desafios para sua efetiva democratização. Também fizemos um esforço para evidenciar alguns aspectos das desigualdades sociais no país e como elas afetam as condições de escolarização da juventude no país. À luz dessas informações, procuramos expor as recentes mudanças no formato e organização dessa etapa instituídas pela Lei 13.415 de 2017 – conhecida como “Reforma do Ensino Médio” – e seus possíveis impactos para as desigualdades no Ensino Médio.

No Capítulo 5, fizemos uma apresentação sobre o desenvolvimento dos principais sistemas de avaliações educacionais no Brasil desde o final do século XX, bem como analisamos seu papel na gestão dos sistemas de ensino. Abordamos,

também, as principais especificidades do ENEM, sua função social e as modificações que sofreu ao longo do tempo desde sua criação.

No Capítulo 6, analisamos algumas variáveis do questionário do ENEM em diferentes períodos (1998, 2004, 2008 e 2014), nos quais se delineiam o perfil socioeconômico, cultural e as trajetórias escolares dos jovens que se inscreveram no exame. Procuramos articular esses resultados a algumas variáveis censitárias (Censo Escolar) e amostrais (PNAD), visando, com isso, compreender as principais tendências inscritas nas noções de *inclusão* e *progressividade* para o Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas.

Por fim, no Capítulo 7, analisamos como a expansão do Ensino Médio e o crescimento da demanda pela realização do ENEM no país ao longo dos últimos anos, ao mesmo tempo em que cumpriram a função de abertura do sistema educacional às classes populares e historicamente segregadas, também tornaram mais perceptível o modo pelo qual são produzidas as desigualdades escolares no interior do próprio sistema de ensino. Ainda que a inclusão e a progressividade tenham tornado o sistema educacional brasileiro menos seletivo, as desigualdades de desempenhos no ENEM relacionadas às variáveis estudadas e ao fenômeno da segmentação atuam como mecanismos de produção de desigualdades escolares via diferenciação na distribuição social do currículo.

1.0- METODOLOGIA

1.1- Os dados do ENEM como objeto de estudo

A pesquisa se apoiou em dados censitários (Censo Escolar) e de outras pesquisas amostrais (como a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios -PNAD) para retratar fenômenos específicos relacionados aos jovens e alguns aspectos relacionados ao Ensino Médio brasileiro. No entanto, nossa fonte principal de informações para tratar das informações relativas às categorias de inclusão, progressividade e segmentação, foram os dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nesta seção, procuramos esclarecer algumas das particularidades no uso destes dados e algumas das características elementares das populações analisadas em relação ao Ensino Médio, bem como as possíveis limitações e vantagens metodológicas destas escolhas.

Como se trata de um exame voluntário, e, portanto, não censitário ou amostral, o ENEM apresenta algumas limitações no que tange ao potencial explicativo da realidade do Ensino Médio brasileiro. Por isso, é importante esclarecer que nossos dados não representam a totalidade de jovens que cursam essa etapa de ensino, a exemplo dos dados do SAEB ou do Censo Escolar. Há, nesse sentido, uma possibilidade razoável a ser considerada aqui: a de que, entre aqueles que não fazem ou nunca fizeram o ENEM no período analisado, existam jovens que cursaram o Ensino Médio em trajetórias escolares precárias e descontínuas – os chamados “excluídos do interior” de que tratam Bourdieu e Passeron (1982). De outro lado, sabemos que o recorte da escolha de análise em pesquisas de grandes dimensões, pode sempre privilegiar determinados aspectos abordados na análise, enquanto afasta-se de outros.

Por isso, entre nossas principais motivações para usar os dados produzidos pelo INEP acerca do público que realizou o ENEM no Brasil, estavam:

1-) O ENEM completou vinte anos de existência em 2018 e são escassas as pesquisas analisando estes dados no Brasil. O período analisado nesta pesquisa (1998; 2004; 2008 e 2014) foi o de maior crescimento do número de inscritos do

exame e reflete algumas das transformações acontecidas no interior do sistema de ensino brasileiro – em particular, do Ensino Médio.

2-) A diversidade de informações presentes no questionário do exame, como por exemplo, temas relacionadas ao perfil socioeconômico, relação com o trabalho e tendências das trajetórias escolares dos estudantes. Alguns aspectos destes aspectos não estão disponíveis em outras bases de dados sobre o Ensino Médio e têm um potencial de inovação investigativa que nos pareceu relevante para aprofundar as análises sobre o tema.

3-) Além de iluminarem tendências importantes sobre o Ensino Médio brasileiro, estes dados também trazem informações essenciais para a compreensão de parte das características dos egressos e concluintes desta etapa. Esta população, em geral, tende a constituir-se como demanda potencial pelo acesso ao ensino técnico profissional ou superior no Brasil, e servem, portanto, como representativas daqueles que concluem esta etapa com sucesso .

4-) Soma-se a essas vantagens metodológicas, a posição estratégica do ENEM junto às reformas educacionais que atingem o Ensino Médio nos últimos anos. Devido à sua função polivalente, que se dirige mais efetivamente como instrumento de avaliação da qualidade do Ensino Médio e/ou exame de seleção para ingresso no Ensino Superior, o ENEM se tornou o maior exame educacional do país e está entre os maiores do mundo.

A evolução do número de inscrições para o exame nos diferentes períodos analisados, indica uma proporção expressiva de jovens que concluíram o Ensino Médio: em 1998, houve 157.221 inscrições para o exame, das quais pouco mais de 50% representavam jovens que concluiriam o Ensino Médio naquele mesmo ano de realização do exame. No último ano de nossa análise (2014), 8.722.248 estudantes realizaram o exame, dos quais mais de 57% já haviam concluído o Ensino Médio em anos anteriores, ou seja, 4.990.184 (quatro milhões novecentos e noventa mil cento e oitenta e quatro) estudantes.

As tabelas abaixo foram construídas a partir da situação dos inscritos no ENEM em 1998 (primeiro ano de análise) e em 2014 (último ano de análise) em relação ao Ensino Médio:

Tabela 1- Situação da população do ENEM em relação ao Ensino Médio 1998

Situação no EM- 1998	Frequência	Porcentagem (%)
Não responderam	46.838	29,8
Concluiriam naquele ano	84.186	53,6
Concluíram em outros anos	26.197	16,7
Outros	-	-
Total de inscritos	157.221	100

Fonte: Microdados do ENEM 1998.

Tabela 2-Situação da população do ENEM em relação ao Ensino Médio 2014

Situação no EM -2014	Frequência	Porcentagem (%)
Não concluíram	1.446.159	16,6
Concluiriam naquele ano	1.748.632	20,0
Concluíram em outros anos	4.990.184	57,2
Não estão cursando nem concluíram	5.372.73	6,2
Total de inscritos	8.722.248	100

Fonte: Microdados do ENEM 2014

A grande dimensão dessa população, por si só, nos parece um fator que justifica uma atenção mais direta para a análise dos dados aqui usados. Ao longo do trabalho de pesquisa, selecionamos algumas variáveis dessa população de acordo com o tipo de informação que se requeria para a análise de fenômenos distintos

indicados pela literatura especializada. Os principais conceitos utilizados para a análise desses dados são os de *inclusão*, *progressividade* e *segmentação*.

Como mostraremos com maior detalhe em seção específica, tais conceitos, quando iluminam os dados do ENEM, permitem-nos compreender como o sistema de ensino brasileiro -e em particular a etapa do Ensino Médio, tem distribuído as oportunidades e condições de escolarização de forma mais ou menos igualitária e democrática para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, o leitor perceberá que, em alguns momentos, a análise envolve toda a população, enquanto, em outros aspectos, foi priorizado o subgrupo que já havia concluído o Ensino Médio ou que concluiria no ano de análise. Dessa forma, não corremos o risco de distorcer metodologicamente nosso objeto de estudo a partir da generalização equivocada acerca da população analisada.

Um dos aspectos metodológicos mais importantes são as diferenças regionais na distribuição da população do ENEM. As tabelas abaixo registram a proporção de estudantes inscritos no ENEM nos anos de 2004 e 2014 por regiões. Para o ano de 1998, o questionário socioeconômico registra apenas o município da escola de Ensino Médio dos estudantes; por isso, não incluímos este ano.

Tabela 3-Região Geográfica da escola-2004

		Frequência	Porcentagem válida (%)
Válido	Ausente	225.316	14,5
	Norte	92.710	6,0
	Nordeste	330.156	21,3
	Sudeste	654.276	42,1
	Sul	152.612	9,8
	Centro-Oeste	97.246	6,3
	Total	1.552.316	100,0

Fonte: Microdados do ENEM 2004.

Tabela 4-Região Geográfica dos (as) estudantes- 2014

		Frequência	Porcentagem válida (%)
Válido	Norte	158.747	9,0
	Nordeste	4.695.12	26,7
	Sudeste	6.919.39	39,4
	Sul	2.358.97	13,4
	Centro-Oeste	2.022.56	11,5
	Total	1.758.351	100,0
Ausente	Sistema	6.963.897	79,8*
Total		8.722.248	

*Percentual de respostas não válidas para esta variável.

Fonte: Microdados do ENEM 2014.

Como nos mostram os dados acima, as regiões Sudeste e Nordeste foram, respectivamente, as que concentraram as maiores proporções de inscrições no exame em 2004 e 2014, o que aproxima esses dados da distribuição geográfica da população brasileira no território nacional.

Na tabela abaixo, resumimos os percentuais relativos de inscrições para o exame por unidades federativas das escolas de origem dos (as) estudantes, segundo o setor de localização (urbana ou rural) e dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou privada). Utilizamos apenas os dados do ano de 2014, porque, além de ser o período com maior número de inscritos no ENEM até o momento, trata-se também do ano a partir do qual fundamentaremos as análises mais significativas sobre o Ensino Médio brasileiro.

Tabela 5 - Distribuição absoluta e relativa de inscrições no ENEM 2014 por UF's, segundo setor de localização e dependência administrativa

Estado	Total	Setor de localização		Dependência administrativa			
		Urbano	Rural	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Rondônia	17,350	95,0%	5,0%	3,8%	88,8%	0,3%	7,0%
Acre	8,758	91,3%	8,7%	0,9%	90,7%	0,5%	7,8%
Amazonas	36,991	96,3%	3,7%	2,9%	87,7%	0,3%	9,1%
Roraima	4,677	91,1%	8,9%	6,9%	84,6%	0,1%	8,3%
Pará	67,809	94,7%	5,3%	1,2%	80,0%	1,7%	17,0%
Amapá	9,045	95,1%	4,9%	2,5%	85,4%	0,1%	12,0%
Tocantins	14,117	95,7%	4,3%	3,5%	86,9%	0,2%	9,4%
Maranhão	48,805	92,0%	8,0%	4,1%	82,2%	0,7%	13,1%
Piauí	31,055	97,5%	2,5%	3,0%	78,2%	0,5%	18,3%
Ceará	123,550	97,3%	2,7%	0,4%	87,2%	0,4%	12,0%
Rio Grande do Norte	27,886	98,1%	1,9%	5,3%	72,4%	0,3%	21,9%
Paraíba	31,440	98,7%	1,3%	2,7%	74,1%	1,6%	21,7%
Pernambuco	73,931	96,3%	3,7%	1,7%	78,5%	0,5%	19,3%
Alagoas	21,879	96,9%	3,1%	5,2%	68,4%	0,2%	26,2%
Sergipe	17,224	95,5%	4,5%	2,2%	71,2%	0,1%	26,6%
Bahia	93,742	96,2%	3,8%	1,7%	81,0%	1,4%	15,9%
Minas Gerais	172,018	98,2%	1,8%	2,5%	80,9%	1,5%	15,2%
Espírito Santo	37,930	97,0%	3,0%	3,5%	82,0%	0,3%	14,2%
Rio de Janeiro	129,649	97,9%	2,1%	3,3%	64,9%	1,4%	30,4%
São Paulo	352,342	98,9%	1,1%	0,2%	75,8%	2,0%	22,0%
Paraná	96,724	96,9%	3,1%	1,1%	79,7%	0,2%	19,0%
Santa Catarina	52,632	97,2%	2,8%	2,5%	75,9%	1,3%	20,3%
Rio Grande do Sul	86,541	97,3%	2,7%	2,6%	79,4%	1,2%	16,8%
Mato Grosso do Sul	23,310	95,6%	4,4%	1,8%	80,2%	0,2%	17,8%
Mato Grosso	29,923	93,6%	6,4%	2,8%	82,4%	0,3%	14,4%
Goiás	57,088	98,2%	1,8%	2,4%	76,8%	0,4%	20,3%
Distrito Federal	91,935	99,4%	0,6%	0,6%	22,9%	0,0%	76,5%

Fonte - Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

Os dados acima se aproximam significativamente das tendências observadas nas pesquisas feitas por dados censitários e amostrais no país em relação ao Ensino Médio, o que nos permite ter um nível de confiança considerável nas análises que foram inferidas nesta pesquisa (KRAWCZYK, 2018; SOUZA e SPOSITO, 2014). Entre as principais características que prevalecem em relação a essa etapa e que estão evidentes na tabela acima, é possível afirmar que a oferta de Ensino Médio

no Brasil é majoritariamente urbana, concentrada nas redes estaduais de ensino e com maior representação de estudantes oriundos de regiões de maior nível de desenvolvimento socioeconômico. A seguir, descreveremos as formas pelas quais nossos dados foram estruturados para análise.

1.2- Extração dos microdados do INEP e montagem de banco de dados

Quando iniciei a pesquisa, um dos principais desafios foi enfrentar as exigências e rigor metodológico de um trabalho quantitativo de dimensão nacional, como era previsto que fosse realizado nesta pesquisa. Por isso mesmo, é importante que seja destacada nesta seção a fundamental colaboração que obtive de ótimos profissionais ligados ao Núcleo de Estudos Populacionais (NEPO) da Unicamp. Este primeiro contato foi a viga mestra para que este trabalho pudesse se erguer.

Para atender aos objetivos inicialmente estabelecidos, com o apoio indispensável de um especialista em métodos quantitativos em educação do NEPO, optamos pelo uso do software SPSS (*Statistical Package for Social Science*). Primeiramente, extraímos os microdados disponibilizados pelo INEP em cada ano para quatro diferentes bancos de dados. Cada um deles seria relativo aos diferentes períodos analisados: 1998, 2004, 2008 e 2014 (SANTANA, ano; LISBOA, 2010).³

1.3- Modelos dos questionários e escolha das variáveis para análise

Uma de nossas maiores dificuldades em analisar diferentes períodos dos dados do ENEM foram as variações em relação ao modelo de questionário socioeconômico disponibilizado pela INEP ao longo dos anos estudados. Nesse sentido, a pesquisa teve uma desvantagem considerável no que tange à ausência de homogeneidade e padronização dos instrumentos de análise dos seus resultados em

³ É importante destacar, também, a qualidade da infraestrutura física do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPEs) da UNICAMP. Todos os computadores da sede estão equipados com o software estatístico do SPSS, o que foi essencial para o andamento da pesquisa (só acrescentei isso para ficar mais evidente o motivo do comentário – e escrevi entre parêntesis porque a nota não permite comentários meus).

cada período. Por isso, priorizamos variáveis comuns aos diferentes modelos dos questionários usados pelo INEP ao longo dos diferentes anos. Em relação aos modelos de questionários socioeconômicos tomados como análise na pesquisa,⁴ a tabela abaixo resume as diferenças para cada período:

Tabela 6- Número de variáveis no questionário socioeconômico por ano de análise (1998, 2004, 2008 e 2014)

Ano	N. Variáveis do questionário SE
1998	137
2004	205
2008	223
2014	76

Fonte: Microdados ENEM, 1998, 2004, 2008 e 2014

De acordo com a situação de cada estudante em relação ao Ensino Médio (a concluir, concluinte naquele ano ou egresso), as perguntas deveriam ser respondidas de forma direcionada. Por exemplo: candidatos que fizeram o ENEM, mas não haviam concluído o Ensino Médio, ou não iam concluir naquele ano, não poderiam responder às questões referentes à avaliação que fariam da escola e da formação oferecida naquela etapa do ensino. Em algumas das variáveis utilizadas na análise de dados, fizemos a identificação das respostas válidas para que pudéssemos ter a dimensão objetiva da proporção dos chamados “*missing*” (respostas inválidas).

Inicialmente, fizemos uma classificação das variáveis em duas ordens de prioridades (prioritárias e secundárias), a partir das tendências consideradas de maior relevância na literatura envolvendo Ensino Médio e desigualdades escolares (ALVES e SOARES, 2007; BARBOSA, 2011; BRITO, 2014; DAYRELL, CARRANO e MAIA, 2014; KRAWCZYK, 2011 e 2014).

As variáveis prioritárias são aquelas que apresentam maior relevância na explicação sobre as desigualdades escolares no Ensino Médio; as variáveis secundárias, por sua vez, foram definidas a posteriori, de acordo com as demandas no desenvolvimento das análises das variáveis prioritárias e de nossas perguntas de

⁴ Para maior detalhamento dos modelos de questionários utilizados pelo INEP, ver documentos em anexo.

pesquisa (GATTI, 2004; MARRADI, 2007). Por meio de algumas análises prévias de nosso banco de dados, foi possível extrair algumas frequências das variáveis prioritárias e dividi-las por região geográfica e períodos de realização do ENEM.

Desse modo, definimos essa divisão também de acordo com determinados eixos temáticos estruturantes dos questionários, que foram três: a-) Perfil socioeconômico dos (as) estudantes; b-) Trajetórias escolares no Ensino Médio; e c-) Relação com o mercado de trabalho. As variáveis selecionadas em cada eixo temático estão discriminadas nos quadros abaixo:

Quadro 1 - Perfil socioeconômico⁵

Idade
Sexo
Raça/cor
Renda familiar bruta
Escolaridade das mães
Escolaridade dos pais

Quadro 2 - Trajetórias Escolares no Ensino Médio

Tipo de escola
Dependência administrativa
Modalidade de Ensino
Tempo e período para conclusão no Ensino Médio

Quadro 3 - Relação com o mercado de trabalho

Condição de trabalho durante o Ensino Médio
Idade em que ingressaram no mercado de trabalho
Tempo de Trabalho

1.4- Períodos das análises e critérios de escolha

Quando iniciamos a pesquisa, decidimos priorizar em nossa seleção um período que pudesse revelar as possíveis diferenciações e mudanças que poderiam ter acontecido com o ENEM desde seu início. Como começamos a extração dos dados

⁵ As variáveis “escolaridade da mãe” e “escolaridade do pai” foram categorizadas em 5 grupos. Para a modelagem, usamos a escolaridade mais elevada. Também categorizamos a renda em 5 grupos (de 0-1 SM até 10+ SM), para facilitar a interpretação.

do site do INEP entre 2015 e 2016, estavam disponíveis os dados de todos os anos de 1998 a 2014. A análise de cada ano nos pareceu demasiadamente complexa e desnecessária para os objetivos iniciais do trabalho.

Desse modo, frente aos desafios colocados pela literatura sobre o tema do Ensino Médio e aos objetivos do trabalho, fizemos a escolha dos períodos para análise levando em conta três fatores principais:

1-) o conjunto de políticas públicas que passaram a considerar a nota do exame como critério para ingresso no Ensino Superior, principalmente o PROUNI, em 2004, o SISU, em 2009, o FIES, em 2011 e a Lei 12.711 de 2012, que instituiu o sistema de cotas étnico raciais e socioeconômicas para ingresso nas instituições públicas de educação superior no país (TRAVITZKI, 2013; VELLOSO, 2011). Nossa hipótese inicial (que se confirma na análise dos dados) era a de que essas políticas refletissem diretamente na composição do público que realiza o ENEM ao longo do período estudado;

2-) a identificação, por meio da revisão de literatura, de dois modelos de prova no ENEM (um que vigorou de 1998 a 2008, e outro, a partir de 2009) que possuíam duas diferentes matrizes de referência curricular com formatos distintos das provas. Nossa análise contempla ambos os períodos, o que nos possibilita ter uma dimensão analítica para possíveis influências dessas mudanças na análise dos dados;

3-) a relativa carência de pesquisas em âmbito nacional reveladoras das mudanças mais recentes no Ensino Médio brasileiro, relacionadas, por exemplo, ao perfil de seus estudantes, trajetórias escolares e relação com o trabalho.

1.5- Estruturação dos dados para análise

Inclusão e progressividade

Para as análises dos dados fundamentadas em nossos objetivos gerais de pesquisa, dividimos as variáveis exploradas de acordo com suas afinidades entre as categorias teóricas relacionadas à noção de *inclusão*, *progressividade* e *segmentação*, detalhadas anteriormente (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1987a).

A noção de *inclusão*, como vimos, representa a capacidade de oferta de escolarização pelo Estado a todas as crianças e jovens em determinado contexto, levando em conta a faixa etária e os diferentes níveis de ensino. Para a realização deste constructo teórico, analisamos a evolução das inscrições para o ENEM nos diferentes períodos (1998, 2004, 2008 e 2014) por região, idade, sexo e ligação com o Ensino Médio, e articulamos a alguns dados censitários presentes na PNAD e no Censo Escolar.

A *progressividade*, por sua vez, relaciona-se com o desafio dos sistemas de ensino de garantir que as camadas mais pobres e vulneráveis de uma determinada população sejam cada vez mais representadas no processo de *inclusão*. As variáveis do ENEM utilizadas para mensurar esse fenômeno, ao longo dos períodos analisados, foram: raça/cor, escolaridade dos pais e renda familiar, que também foram complementadas com alguns dados da PNAD e do Censo Escolar.

Medindo as desigualdades educacionais no fenômeno da *inclusão* e da *progressividade*

Junto a essa análise das características socioeconômicas e culturais do público que realizou o exame na série histórica, também procuramos compreender a influência dessas variáveis nas notas médias do ENEM. O uso de uma nota média simples obtida pela soma do desempenho obtido em todos os eixos cognitivos do ENEM, segundo estudos recentes do próprio INEP, é frágil do ponto de vista teórico e metodológico (HIST et al., 2018). Apesar de ter sido uma prática do próprio órgão (INEP) durante quase uma década, muitas pesquisas alertavam para os equívocos e riscos deste parâmetro para avaliar a qualidade das escolas de Ensino Médio no Brasil (NOGUEIRA, 2014; TRAVITZKI, 2013).

Para nossos objetivos de pesquisa, entretanto, a nota média dos quatro eixos cognitivos do ENEM⁶ somada à nota da prova de redação, formam, juntas, um constructo indicativo particular das características mais elementares da distribuição social dos conhecimentos científicos e culturais valorizados e legitimados pela escola. Tais conhecimentos são esperados de todos os jovens que concluem a educação básica no Brasil e, com maior rigor, dos egressos do Ensino Médio, sendo

⁶ Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e Ciências Exatas e suas Tecnologias.

responsabilidade tanto dos sistemas de ensino, quanto das escolas, dos profissionais da educação e da comunidade escolar (SAVIANNI, 1999). Excluímos dessa mensuração a população que fez o ENEM em 2014 apenas como “treineiro” ou que não concluiria o Ensino Médio naquele ano. Priorizamos apenas os concluintes do Ensino Médio ou que já haviam concluído em anos anteriores (egressos).

A tabela abaixo representa a proporção que representa cada eixo cognitivo no exame para o cálculo da nota média:

Tabela 7- Eixos Cognitivos do ENEM e peso na Nota Média usada para medir as desigualdades educacionais no ENEM

Eixos Cognitivos	Peso
Nota da prova de Ciências da Natureza	20%
Nota da prova de Ciências Humanas	20%
Nota da prova de Linguagens e Códigos	20%
Nota da prova de Matemática	20%
Redação	20%

Ainda que se possa questionar, por exemplo, se os conhecimentos cobrados no ENEM representam ou não a totalidade de saberes relevantes e triviais para serem ensinados nas escolas de Ensino Médio no país, não é possível negar a importância do ENEM como principal instrumento de avaliação dos conhecimentos ensinados na fase final da educação básica, tal como a importância do acesso igualitário aos saberes escolares.

Segmentação

Nossa pesquisa bibliográfica sugere que, em muitos exemplos trazidos pela historiografia da educação, os fenômenos de *inclusão* e *progressividade* são, em geral, sucedidos por processos de *segmentação* dos sistemas de ensino, ou seja, pela oferta de trajetórias escolares diferenciadas e que reproduzem desigualdades sociais de origem. Essas diferenciações são frequentemente construídas com estratégias de seletividade escolar por meio de exames, currículos distintos ou percursos escolares com maior ou menor prestígio (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1987a).

Nossa hipótese inicial em relação à noção de *segmentação* para o caso específico do Ensino Médio brasileiro era: mesmo que não existam diferenciações

institucionais oficiais e que haja um currículo relativamente unificado em todo país, algumas evidências recentes – mas consolidadas na literatura (ALMEIDA et al., 2017; KRAWCZYK; SILVA, 2017) – indicam a manifestação de um tipo de segmentação oculta.

Desse modo, procuramos levantar quais variáveis que poderiam indicar possíveis diferenciações formativas nas trajetórias escolares no Ensino Médio mesmo diante de um contexto institucional e curricular oficialmente uniforme e estandardizado. Diante de nosso material, optamos por dar enfoque para esse fenômeno abordando o tipo de escola em que a população cursou o Ensino Médio (pública ou privada), a dependência administrativa (municipal, estadual ou federal), a modalidade (regular, EJA ou educação especial) e turno (manhã ou noite). Um dos nossos pressupostos era o de que essas variáveis estivessem atravessadas por marcadores socioeconômicos, raciais e/ou geográficos e que caracterizassem formas diretas de segregação e desigualdades educacionais no Ensino Médio.

Em seguida, utilizamos as notas médias obtidas no ENEM de 2014 divididas em grupos de desempenho médio como variável de controle para inferir a influência dos diferentes tipos de trajetórias escolares articuladas às variáveis socioeconômicas (de renda e raça/cor) na distribuição dos grupos de desempenho. A tabela abaixo ilustra o procedimento metodológico usado para esse fim a partir de valores imaginários:

Tabela 8 - Modelo metodológico usado para inferir as diferenciações das trajetórias escolares no EM que caracterizam a segmentação (ENEM-2014)

		5 Grupos de Notas (0 a 1000) divididos por intervalos											
	Renda	S/ Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM	
Trajetórias escolares	Cor 7	B	N	B	N	B	N	B	N	B	N	B	N
Instituição	Regular	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	EJA	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Especial	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Escola	Pública	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Privada	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Dependência	Federal	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Estadual	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Municipal	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Privada	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Fonte: Microdados do ENEM 2014 (Elaboração Própria)

A partir do modelo acima, foi possível compreender como estão distribuídas institucionalmente e em termos socioeconômicos (por raça e renda), as diferenças de desempenho na nota média do ENEM. Com isso, pudemos analisar as principais tendências da segmentação e das desigualdades escolares para esta etapa.

⁷ B= Brancos; N= Negros (pretos e pardos).

2.0- A ORIGEM DOS SISTEMAS DE ENSINO E AS DESIGUALDADES ESCOLARES

Nesta seção, tentaremos descrever algumas das tendências históricas inscritas na constituição e expansão dos primeiros sistemas educativos na Europa, bem como a função social da escolarização na consolidação dos Estados Nacionais e no poder político das classes burguesas. Em seguida, são apresentadas as principais correntes epistemológicas sobre as desigualdades escolares e as opções teóricas e conceituais em que nosso trabalho se apoiou.

2.1- A função social da educação na sociedade moderna

A história nos mostra que a prática relacionada ao ato educativo é encontrada desde a antiguidade (SAVIANI, 1999b). No entanto, é com a Idade Moderna que ela se dissemina enquanto fenômeno de massa e passa a fazer parte das sociedades fundadas nos valores da igualdade burguesa (LOPES, 2008). Pela função social que, ao longo da história os diversos grupos sociais lhe incutiram, as práticas relacionadas à escolarização incorporaram a quase totalidade de crianças e jovens em diferentes países, a processos relativamente homogêneos de socialização e instruções – que tornaram-se obrigatórios, ao menos nos níveis elementares.

Esta necessidade de oferta educacional em contextos diversos, esteve em conformidade com a constante busca pela desvinculação das desigualdades de nascimento entre as classes sociais e também com o processo de racionalização e burocratização das formas de vida social, no qual os Estados Nacionais assumiram protagonismo importante (BOURDIEU, 2014; LUZURIAGA, 1959). Essa associação teve início ao longo do século XVIII e foi atravessada por dinâmicas históricas complexas e multifacetadas.

Diversos grupos sociais, em inúmeros contextos históricos e geográficos, ao requerer o direito à educação, aprimoravam, pouco a pouco, os mecanismos institucionais que poderiam garantir objetivos socialmente proveitosos em suas vidas. Nesse sentido, o desenvolvimento histórico dos sistemas nacionais de ensino e as possíveis diferenças em suas formas, sentidos e estruturação da oferta, ocuparam e ainda ocupam a atenção especial dos movimentos sociais, dos grupos políticos, das pesquisas e de famílias diversas – que veem na educação uma importante “herança” social para suas proles.

Hoje, quando uma criança ingressa em uma sala de aula – seja ela de uma escola pública ou particular, localizada numa grande cidade ou num município provinciano, num ambiente que possa ser mais ou menos convidativo, acolhedor, solidário e justo – encontrará nela uma série de características físicas, organizacionais, pedagógicas e políticas que constituem o resultado de longos anos de mudanças e evolução das relações sociais.⁸

Apesar de suas características relativamente comuns, a forma própria como encontramos a organização escolar guarda especificidades que dependem, em geral, de um sistema político e normativo regulamentador de seu funcionamento e de sua ação. Tal sistema, aparece em geral, submetido a uma estrutura política, burocrática que estabelece sempre algum grau de articulação interna entre as diversas etapas do um sistema educacional e regulamenta os conteúdos curriculares e os critérios para a aquisição das certificações oficiais oferecidos pelas credenciais – cujo prestígio e valor social é variável (VIÑAO, 2003). A seguir, veremos como estas características se desenvolveram originalmente.

2.2- As origens dos sistemas de ensino

Como nos ensinou Luzuriaga (1959), a constituição dos primeiros *sistemas públicos estatais de ensino* surgiu no contexto dos países europeus e esteve articulada às transformações relacionadas ao modo de produção e organização das economias nacionais em tais contextos. Isso se deu a partir da disseminação da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX e das revoluções burguesas que buscavam a igualdade social pelo campo das instituições republicanas. Desde a Idade Média, porém, havia na Europa a chamada *educação pública religiosa* que era ligada, em geral, às instituições cristãs e que recebiam sempre algum tipo de recurso público das monarquias nacionais. Nesse contexto, tinham uma característica de atuação local, isolada e particulares nas formas e ensino, voltada para a formação e instrução dos filhos da aristocracia.

O surgimento da escolarização pública de massas, sob responsabilidade do Estado nacional, com status de gratuidade e obrigatoriedade – ou aquilo que o

⁸ O termo “evolução” foi usado não no sentido de “superioridade” ou de “maior prestígio social”, mas no sentido de ser mais complexo socialmente, porque fundado numa sociedade que tem ela própria estas características históricas em relação ao desenvolvimento de suas relações sociais.

próprio Luzuriaga (1959) classifica como o tipo de *educação pública estatal* –se dissemina apenas no século XIX. Situa-se, portanto, após as várias mudanças no campo social, político, econômico e cultural que se deram com a revolução burguesa na França em 1789 e com o advento da expansão da industrialização em alguns países europeus. Sucede-se assim porque o conjunto das mudanças sociais percebidos entre os séculos XVIII e XIX contribuíram, de forma geral, para reificar a crença nos valores do individualismo, da razão e da igualdade, em detrimento da fé e dos privilégios hereditários. Junto a isso, institui-se um tipo de transmissão de um novo tipo de socialização entre as crianças e jovens, que, como se imagina, serviram para legitimar os valores socialmente dominantes daquele momento histórico.

Muller et. al. (1987) por exemplo, nos mostra que, em países como a França, a Inglaterra ou a Alemanha, a constituição dessas engenharias políticas que engendraram os primeiros sistemas nacionais de ensino, envolveu por exemplo: a construção de novas unidades escolares e o controle sobre a oferta de matrículas pela Estado; uma certa padronização dos conteúdos a serem ensinados em todo território nacional; e, além disso, uma certa subdivisão interna entre os níveis de ensino, fundada geralmente na idade escolar e na diferenciação dos conteúdos a serem ensinados entre eles. Segundo esses autores, estabeleceu-se, junto a essa nova forma de escolarização, certo grau de hierarquia entre as diversas etapas de um sistema *unificado* e com certos padrões comuns de institucionalidade. Entre eles, pode-se mencionar alguns mecanismos de avaliação e seleção social do público escolar, que procurava definir aqueles que estariam aptos a prosseguir em direção aos níveis de ensino mais altos. Essa unificação e sistematização de que tratam os autores, exigia também professores preparados e selecionados para o ofício docente – o que, em tese, obrigou o Estado a oferecer a formação, a qualificação, a contratação e a regulamentação das condições dos docentes para atuarem nas escolas (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1989).

Alguns exemplos na literatura sobre esses fenômenos evidenciam as respectivas tendências. A formação do Estado prussiano ao longo do século XIX – que depois se tornaria a Alemanha - de acordo com Muller (1992), foi acompanhada da adoção de uma estratégia de reorganização e reclassificação de antigas unidades de ensino já existentes em cada localidade, pelo poder político do Estado. Essas unidades, que antes estavam desconectadas, desarticuladas entre si e sob o domínio

eclesiástico, foram incorporadas *vis à vis* a uma nova política centralizadora e passariam a fazer parte de uma estrutura burocrática sob monopólio estatal. Esse processo de estatização das estruturas escolares, tinha por base a valorização do racionalismo, a independência da Igreja Católica e a inculcação de valores nacionais. Sobre essa transição – de um tipo de instrução confessional e particularista para outro de caráter racional e nacionalista –, Muller (1992) afirma:

[...] a disponibilidade de escolas, dos seus programas curriculares e das qualificações dos seus professores, antes dependentes dos acidentes de desenvolvimento regional; a frequência escolar e escolha da escola eram deixados para os pais. Somente a organização das instituições de ensino pelos Estados, desde a segunda metade do século XVIII, foi capaz de transcender características confessionais e as particularidades regionais, em um processo de longo prazo que lançou as bases para o desenvolvimento da própria Nação. (MULLER, 1992, p. 18 - *tradução própria*)

Essa mesma concepção já havia sido inaugurada também por Durkheim (1984), ainda no século XIX, quando ele analisava as concepções pedagógicas do ensino secundário na França e a necessidade de se reformar a perspectiva tradicional do ensino para os novos valores de uma sociedade democrática. Em sua visão, as práticas e concepções pedagógicas do sistema de ensino francês no final do século XIX, não acompanharam as transformações pelas quais o país passara desde os últimos anos, sobretudo com a Revolução que deu protagonismo à burguesia. Portanto, esse desajuste moral e valorativo, segundo o autor, poderia levar a sociedade francesa ao imobilismo e à rigidez de costumes e crenças do passado ligados à tradição do absolutismo monárquico.

Era necessário, segundo sua perspectiva, introduzir nas concepções pedagógicas do novo sistema de ensino a reflexão histórica e empírica sobre a realidade como meio de se impedir que “os hábitos adquiram formas imutáveis, rígidas, que os subtraia às mudanças. Só ela [a escola] poderá mantê-los aptos e em estado de maleabilidade de acordo com as circunstâncias e os meios” (DURKHEIM, 1984, p. 82). Nesse sentido, a função social da educação representaria o processo pelo qual os indivíduos aprenderiam a ser membros da nova sociedade e a compartilhar os valores, regras e normas inerentes à vida social.

Lopes (2008), investigando o papel da escola republicana francesa na fase imediatamente posterior à Revolução de 1789, indica-nos que, entre os elementos

que concretizavam o novo vínculo entre as diferentes classes sociais e os sistemas de ensino, estava principalmente a crença na difusão dos novos valores das classes burguesas. Assim, o liberalismo do período acentuava a prevalência do indivíduo como sujeito de direitos inalienáveis, capaz de decidir sobre seu próprio caminho. Junto a isso, soma-se a ideia comum de que a constituição de uma Nação e perspectiva da escola como catalisadora e transmissora de uma suposta consciência coletiva, com todas as propriedades políticas e institucionais que lhe são inerentes (RAMIREZ; BOLI, 1987).

À maneira que previa Durkheim (1984), a função social da escola não era contraditória ao exercício da liberdade e da individualidade dos sujeitos; pelo contrário, apenas ela poderia incorporar as subjetividades individuais através da ideia de cidadania e da participação política que as instruções escolares poderiam oferecer. Assim, atenta a autora que:

A um mundo feudal, dominado pela monarquia e dirigido pela Igreja, correspondia um aparelho escolar particular, restrito, religioso. Foi preciso, quando da conquista do Poder, a recuperação de um dos instrumentos políticos-ideológicos mais poderosos. Foi preciso que o Estado (burguês) chamasse para si a questão da instrução e elaborasse planos para uma política educacional e educativa (LOPES, 2008, p. 127).

A transição do feudalismo para o capitalismo comercial, nesse viés, exigiu do sistema de ensino uma posição de guardião do discurso dominante das classes burguesas, em que a noção de igualdade, presente por exemplo na nova Constituição francesa e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, atribuiu ao indivíduo e a cada cidadão em particular a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na nova ordem social. Nesse contexto, são indissociáveis os princípios da igualdade, do individualismo, do mérito e da disseminação do sistema escolar estatal naquele período.

Os indivíduos foram proclamados iguais, mas a desigualdade econômica continuava sendo reconhecida como legítima. Para Lopes (2008), ao reconhecer como legítima a desigualdade econômica, a burguesia teve também que apresentar uma alternativa à sua superação. Esta função coube ao sistema de ensino, base pela qual se assenta o ideal da igualdade republicana que passou a ser um modelo para muitos países a partir dali. De tal modo, as desigualdades foram legitimadas sob o

discurso de que “*os indivíduos não são igualmente dotados pela natureza*” e somente alguns poderiam ascender socialmente, em geral pelo mérito e próprio esforço, diante de um sistema de oportunidades supostamente igualitário, universal e imparcial (LOPES, 2008, p. 128).

Além desta associação anterior- entre a ordem social burguesa e o desenvolvimento dos sistemas de ensino, a educação pública também servia como estratégia para assegurar a soberania dos Estados Nacionais. Viñao (2003), por exemplo, indica que a priorização das ações estatais em investimentos educacionais esteve sempre relacionada a contextos políticos e econômicos de disputas territoriais através das guerras, de competição pelo desenvolvimento científico e tecnológico, ou mesmo a intenções de reafirmação de identidades nacionais. Nas palavras do autor:

Em todos esses casos – e em outros que poderiam ser apontados - uma derrota militar, o declínio ou a perda da supremacia industrial, científica ou uma crise nacional, sempre houve interesse voltado para o sistema educacional e a promoção de reformas intervencionistas que fortaleceram o poder e o papel do governo, das autoridades públicas e especialmente do Estado, em questões educacionais e nos processos relacionados de escolarização. (VIÑAO, 2003, p. 16 - **tradução própria**).

Enfim, o que procuramos argumentar até aqui, é que a consolidação e expansão dos sistemas nacionais de educação na Europa entre os séculos XVIII e XIX, tem relação com as estruturas sociais de cada contexto. Ora, se o protagonismo pelo desenvolvimento destas instituições esteve quase sempre ligado ao Estado, é certo, também –que essas ações fossem obras das classes políticas dominantes num processo de adestramento e/ou dominação das classes populares e trabalhadoras?

Se esta perspectiva histórica é aceitável, os sistemas nacionais de ensino refletiriam uma estratégia das classes dominantes na busca de formação de uma sociedade fundada sobre os valores burgueses do individualismo, do mérito e de uma suposta igualdade, que seria capaz de reificar as relações sociais e, ao mesmo tempo, legitimar a reprodução de suas relações. Isso aconteceria, segundo a teoria da violência simbólica, por meio de um sistema de legitimação dos códigos culturais das classes dominantes, no qual a escola e todo o sistema de ensino estão inseridos (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

No entanto, parte da historiografia do tema educacional indica que a escolaridade pública estatal também é resultado da extensão do direito ao voto nos

países e a tentativa de alocar os filhos de trabalhadores industriais em espaços formativos (MULLER, 1987; LUZURIAGA, 1959; LOPES, 2008). Nos diversos países onde houve o desenvolvimento e consolidação da escolarização pública estatal, é possível perceber um relativo pacto entre as forças políticas e as disputas presentes entre as diferentes classes sociais por condições de vida mais igualitárias – ou seja, que pudessem garantir uma relativa participação e envolvimento político na história dos setores populares.

Tais trabalhos também mostram que as formas de escolarização estatal não respondiam apenas às necessidades de ordem econômica ou às demandas contextuais das classes dominantes – como a formação da mão de obra para as novas funções de trabalho na indústria e no comércio, ou a busca de maior produtividade do trabalhador –, mas foram também, resultado de amplas lutas sociais das classes populares na busca pela ampliação de seus espaços de enfrentamento à exploração do trabalho e de combate aos privilégios hereditários e à exclusão na vida social.

É certo que as teorias “reprodutivistas”, tal como classifica Saviani (1999a), tiveram um peso significativo nas pesquisas educacionais, sobretudo na América Latina, onde as desigualdades sociais têm ainda um efeito considerável sobre os sistemas de ensino. Todavia, essa além de simplista esta conclusão é equivocada, na medida em que a consolidação de um determinado *status quo* não se realiza sem contradições, lutas e resistências – e, por isso mesmo, é fundamental acentuar que tais processos não partiram de ações exclusivas de uma ou outra classe, independentemente do contexto. Assim, ao tomarmos a escola e o sistema de ensino como simples reflexo de um sistema de dominação estrutural oriundo da luta de classes, deixamos de perceber o protagonismo e a importância das classes oprimidas nesse fenômeno, incorrendo no risco de cair num estado de letargia coletiva, que nos impediria, perceber o fio condutor dos movimentos progressistas em geral, qual seja: a luta pelo aprofundamento da radicalidade da democracia.

2.3- A relação entre educação e desigualdades educacionais

Um dos temas mais correntes nas pesquisas em sociologia da educação desde a década de 1960, está relacionado às desigualdades escolares. Uma grande questão de fundo perpassa a agenda de muitas pesquisas neste campo: que dinâmicas no interior das sociedades e/ou dos sistemas educacionais (internas, externas e/ou articuladas entre si) , podem favorecer ou atenuar as desigualdades educacionais? (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012) ?

Desde a publicação do *Relatório Coleman* nos Estados Unidos, em 1966, as pesquisas envolvendo a influência das desigualdades socioeconômicas nas trajetórias escolares ganharam maior notoriedade em boa parte dos países capitalistas. Naquele momento, os norte-americanos viviam um acirramento das discussões acerca das limitações de sua democracia, que era posta em situação desconfortável diante das desigualdades escancaradas nos guetos, periferias e no interior do próprio sistema de ensino do país – este, por sua vez, fortemente segmentado entre brancos, negros e latinos.

O modelo do Estado de bem estar social, adotado após a crise de 1929, levou a um período de crescimento econômico sustentado por investimentos públicos em infraestrutura, aumento da renda do trabalho, políticas públicas de distribuição de renda, estímulos ao consumo e valorização das políticas sociais, sobretudo no campo educacional (LIMA, 2011; SALEJ, 2005). Mas as desigualdades escolares entre os diferentes grupos sociais nas escolas ainda eram uma questão não resolvida. Afinal, poderiam os maiores investimentos em recursos educacionais daquele período promover mais igualdade de desempenho entre as diferentes classes sociais no interior da escola norte americana?

Muitos parlamentares estadunidenses, pressionados pela luta dos direitos civis dos negros no país e orientados pelos recentes trabalhos de alguns economistas, posicionaram-se em favor da ampliação dos investimentos educacionais no país. Isso porque os recursos educacionais poderiam, ao mesmo tempo, ter impacto tanto na redução das desigualdades raciais e étnicas no interior das escolas quanto na ampliação da qualificação da mão de obra para o trabalho – induzindo, como se imaginava então, maiores níveis de produtividade do trabalhador e aumentando a competitividade econômica internacional do país. A partir da década de 1970, esses

foram os pressupostos da *Teoria do Capital Humano*, que nortearam os investimentos públicos em educação do governo estadunidense (BECKER, 1994; SCHULTZ, 1973).

A pesquisa da equipe de Coleman (1966) investigou mais de quinhentos mil estudantes matriculados em escolas primárias e secundárias nos Estados Unidos, relacionando o rendimento escolar e a composição socioeconômica dos alunos. A amplitude da amostra – que também incluiu professores, gestores e familiares – deu grande visibilidade aos resultados. Para a surpresa de muitos, o estudo do sociólogo trouxe algumas evidências que incomodaram. Entre elas, a de que a quantidade de recursos e insumos nas escolas não explica, por si só, o melhor desempenho escolar de seu público. O fator preponderante no desempenho escolar naquele contexto, foi a composição socioeconômica de estudantes nas escolas e as afinidades culturais entre as famílias e as instituições de ensino (COLEMAN et. al. 1966). Os resultados desse estudo mobilizaram uma intensa agenda de pesquisas na sociologia da educação em diversas partes do mundo e são influentes ainda hoje, sobretudo naqueles com contextos de grandes desigualdades na estrutura social (DOWNEY; CONDRON, 2016; LIMA, 2011; SALEJ, 2005).

Na mesma década, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron ⁹ vinham tentando desmontar o mito da escola republicana francesa, proclamada como instrumento de democratização e de promoção da mobilidade social. Segundo os autores, as instituições escolares se caracterizavam pela naturalização *das relações de forças e* hierarquias de poder nas sociedades capitalistas e, portanto, constituíam-se como espaços sociais que mascaravam a dominação à qual as diferentes classes sociais estavam submetidas. Com a publicação de *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, em 1975, os mesmos autores descreveram como o processo de socialização escolar pode ser compreendido como o elemento mais forte dos mecanismos de dominação cultural. Aqui, expõem o que eles chamam de uma *Teoria da Violência Simbólica*, segundo a qual a escola e o sistema de ensino seriam o espaço principal de *reprodução cultural* das relações sociais de dominação nas sociedades capitalistas. ¹⁰

⁹ A primeira obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron a investigar como as relações sociais de dominação são “herdadas” pela juventude em seus processos de socialização foi desenvolvida pelos autores em *Os herdeiros, os estudantes e a cultura*, publicado pela primeira vez em 1964.

¹⁰ Devo especial agradecimento ao Professor Antônio Carlos Dias Junior, pela erudição e generosa disposição em contribuir -com seu brilhantismo didático, para meu melhor entendimento das considerações de Bourdieu e Passeron sobre este fenômeno. Foram fundamentais as suas aulas no

Samuel Bowles e Herbert Gintis também se dispuseram a compreender como as relações sociais podem incidir no espaço escolar e no sistema de ensino como um todo. Para isso, publicam *A escolarização na América Capitalista*¹¹, em 1976 buscando esclarecer o aparente fracasso das reformas da educação no país propostas pelos governos social democratas e inspiradas por intelectuais e movimentos liberais desde a década de 1950. A argumentação central dos autores está na crítica à tentativa de implementar uma educação que fosse expressão dos valores democráticos e libertadores da personalidade individual em um sistema econômico fundado na exploração do trabalho e na divisão da sociedade em classes. O resultado disso seria uma educação "burocrática", que impede a igualdade e o desenvolvimento pessoal. Seguindo tal premissa, a desigualdade no capitalismo não reside nas deficiências do sujeito – como teoriza a visão otimista e ingênua da educação fundamentada naquele momento pelas *Teorias do Capital Humano* –, mas na estrutura das relações de produção da economia e na divisão das classes sociais que daí surgem. Apesar de o sistema de ensino ter vida própria, é a experiência do trabalho e a natureza da estrutura de classes que ele engendra nas sociedades que constitui a base valorativa de um sistema de ensino.

Os autores postulam aí a chamada *Princípio da Correspondência*, entre o modo de produção econômico e sistema de ensino. Por isso mesmo, afirmam que, evidencia-se nas escolas, uma réplica das relações de autoridade e controle, marcadas por hierarquias, disciplina, uma ênfase na obediência às regras institucionais e um sistema de recompensas e castigos aos estudantes, correspondentes àqueles percebidos no mundo do trabalho e na divisão da sociedade capitalista em classes. Entre a relação social da instrução escolar e o mundo do trabalho, repousaria uma correlação estrutural, a partir da qual o sistema de ensino, para produzir uma força de trabalho dócil, passiva e fragmentada, adotaria parte dos valores e comportamentos presentes na esfera do trabalho no modo de produção capitalista.

Os processos de reprodução da estrutura de dominação, no capitalismo, envolvem mecanismos explícitos constituídos para manter e ampliar as estruturas de

ano de 2016 na disciplina de Sociologia da Educação II da Faculdade de Educação da UNICAMP, momento em que tive o privilégio de ser seu estagiário docente.

11 O título original da obra é *Schooling in American Capitalist*.

poder e privilégios que separam as classes sociais, e é na escola que de fato se aprende a ocupar uma determinada posição em tal estrutura. Por isso, pelo *Princípio da Correspondência*, o sistema de ensino pode contribuir com as desigualdades sociais incorporando e inculcando no público escolar muitas das capacidades cognitivas e técnicas requeridas para o rendimento “adequado” do trabalho no modo de produção capitalista. A reprodução das relações sociais de produção dependeria, nesse caso, da reprodução da consciência das crianças e jovens nas escolas.

Esses trabalhos despertaram o interesse da comunidade acadêmica de grande parte dos países ocidentais, que se viram então interessados em investigar se as escolas poderiam ter formas de organização institucional e/ou mecanismos próprios que pudessem se contrapor a essas tendências. Essas inquietações deram origem a uma nova agenda de pesquisas no campo da sociologia da educação, que buscava, em geral, inferir quais variáveis de ordem socioeconômica, de características escolares e de suas formas de organização poderiam se contrapor à tendência estrutural apontada pelas “teorias reprodutivistas” (DOWNEY; CONDRON, 2016). Contextualizando historicamente esse desenvolvimento epistemológico, Salej (2005) afirma:

Os resultados do Relatório Coleman constituíram uma *démarche* sociológica em matéria educativa. Criou-se um movimento de pesquisa sobre a eficácia escolar cujo foco é a análise dos fatores que fazem a diferença em matéria de aproveitamento escolar (SALEJ, 2005, p.126).

O núcleo comum dessas pesquisas passava pelos seguintes pressupostos: se há evidências suficientes que corroboram o efeito das desigualdades econômicas e sociais sobre as relações que se dão no interior das escolas, o que faz com que determinadas escolas ou redes de ensino, em contextos relativamente semelhantes, possam ter diferentes resultados em seus índices de desempenho educacional? Ou seja: que fenômenos no interior das escolas podem explicar diferenças de desempenho de instituições que têm públicos escolares relativamente semelhantes e resultados de desempenhos educacionais discrepantes?

Nessa nova agenda, estavam presentes, por exemplo, o papel do currículo escolar (FORQUIN, 2000) e a importância de adequá-lo aos contextos locais nas escolas, sem necessariamente abrir mão de uma suposta “universalidade” dos

conteúdos oficiais. Além disso, havia ainda o chamado “efeito escolar”, que busca soluções nas dinâmicas locais ao se investigar quais os determinantes que fazem com que certas escolas sejam mais “eficazes” que outras em termos de aprendizado (BROOKE; SOARES, 2008). Outras tendências importantes sobre isso se deram no campo das políticas públicas e da proposição das “escolas socialmente justas”. Segundo Dubet (2004), tais escolas deveriam agir a partir da noção de “discriminação positiva” diante dos grupos sociais em situação de desvantagens e exclusão socioeconômicas – atenuando, assim, a tragédia que o discurso da meritocracia e da suposta igualdade.

Somado a isso, muitos países passaram a transferir para a gestão das escolas e dos sistemas de ensino ao setor privado, tomando-os como sinônimos de maior eficiência e qualidade (FREITAS, 2007). A partir da década de 1990, por exemplo, dissemina-se nos países latinoamericanos um conjunto de reformas educacionais que instituíram mudanças impactantes para a gestão das políticas públicas educacionais (VIEIRA; KRAWCZYK, 2008) e que também seriam percebidas nos Estados Unidos e na Europa, pela noção de “quase mercado” – ou seja: a instituição, na gestão do setor público de educação, de uma lógica competitiva que traz resultados socialmente injustos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).¹²

2.4- As noções de Inclusão, progressividade e segmentação

Consideradas estas contribuições anteriores, Ringer (1987) e posteriormente Vinão (2003), sugerem que os sistemas de ensino podem ter ao menos três propriedades analíticas pelas quais são possíveis medir as desigualdades escolares: a *inclusão*, a *progressividade* e a *segmentação*. Estas propriedades nos parecem vantajosas para os propósitos desta pesquisa na medida em que nos habilitam a ter critérios objetivos para mensurar e caracterizar as desigualdades escolares, como veremos a seguir.

¹² Uma discussão mais detalhada sobre os efeitos práticos deste fenômeno será feita em seção específica no capítulo 5 sobre o ENEM e os exames de larga escala como estratégia de mensuração da qualidade da educação.

2.4.1- Inclusão

A noção de *inclusão* representa a capacidade de atendimento educacional pelo Estado, levando em conta a faixa etária, o nível de ensino e o tamanho da população escolar. Assim, compreende-se que um sistema educacional pode ser mais ou menos desigual a depender de sua extensão para os diversos setores sociais (RINGER, 1987, p.87; VIÑAO, 2003; p. 36). Como vimos, a partir do século XIX, a luta pelo acesso à escola pelas classes populares na Europa e a instauração de leis que tornam a escolaridade obrigatória, marca uma etapa importante na expansão do atendimento educacional daqueles contextos. No entanto, em países que estão periferia do capitalismo, os processos de *inclusão* escolar ainda hoje são limitados. Um exemplo familiar no Brasil atual, é o fato de ainda termos cerca de 2,7 milhões de crianças e jovens fora da escola, dentre os quais, aproximadamente 1,5 milhão pertence ao quintil mais pobre da população (IBGE /PNAD, 2015). Justamente sobre este ponto, a inclusão se relaciona com a noção de progressividade.

2.4.2- Progressividade

Por *progressividade* compreende-se capacidade que os sistemas educacionais têm para garantir que os diferentes setores sociais sejam representadas no processo de *inclusão*. Isso porque, um movimento de expansão de matrículas, por exemplo, pode excluir -direta ou indiretamente- setores sociais mais pobres e em situações de vulnerabilidades socioeconômicas e de segregação social. Esse conceito nos ajuda a compreender um dos principais desafios da educação básica no Brasil, que se reflete especialmente no nível do Ensino Médio (KRAWCZYK, 2011, 2014).¹³

Para compreender de maneira mais concreta essas relações, mobilizamos aqui, as principais investigações encontradas na literatura científica que se dedicaram a compreender as tendências gerais nos processos de expansão do acesso aos sistemas de ensino e sua relação com o fenômeno da progressividade. Nesse sentido, quanto maior for a proporção das classes sociais mais pobres ou dos grupos em situações de vulnerabilidades socioeconômicas e culturais nas diversas etapas de um

¹³ Em relação à produção científica envolvendo o Ensino Médio brasileiro, por exemplo, ainda há poucos trabalhos recentes acerca da chamada *progressividade*, sobretudo após os anos 2000. Nesta pesquisa, procuramos preencher algumas lacunas desse campo. Desenvolveremos melhor as evidências para o caso brasileiro em uma seção específica.

sistema de ensino, maior será sua aproximação com a noção de progressividade. De modo contrário, quanto menor for a incorporação e a permanência na escola desses mesmos grupos no sistema, maior será a seletividade do sistema de ensino, ou seja, mais excludente e desigual ele será.

Em nossa revisão de literatura, notamos que a ideia de progressividade é frequentemente explorada pelas teorias que se dedicam ao tema da “estratificação educacional”, ou seja, que procuram analisar as dinâmicas que caracterizam a inclusão ou a exclusão dos diferentes grupos socioeconômicos aos diferentes níveis de um sistema de ensino. Para isso, mobilizamos os resultados das pesquisas encontradas em Brito (2014, 2017), Mont’Alvão (2011), Valle-Silva (2003), Shavit (2007) e Vallet (2014). Em geral, os pressupostos teóricos e metodológicos comuns a esses trabalhos é o fato de se dedicarem a compreender as desigualdades educacionais entre as diferentes classes sociais e as diferentes perspectivas para o enfrentamento das mesmas. A seguir, elencamos as correntes teóricas e epistemológicas mais relevantes encontradas nesses trabalhos.

A corrente epistemológica da *Meritocracia*¹⁴:

Esta hipótese surge no período pós-guerra nos Estados Unidos e postula que o processo de modernização, industrialização e transição demográfica das sociedades capitalistas, engendraria a redução natural das desigualdades sociais e educacionais. Desse modo, o próprio processo de desenvolvimento econômico ampliaria as oportunidades de educação para toda a sociedade e seria o principal vetor de mobilidade social, permitindo que, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica ou de gênero, os indivíduos alcançassem melhores posições sociais do que a geração anterior de seus familiares. Segundo Mont’Alvão (2011), essa concepção sugere que:

(1) a influência direta do *status* ocupacional do pai sobre o filho deve ser mais fraca em sociedades mais industrializadas; (2) a influência direta da educação sobre o alcance ocupacional deve ser mais forte

¹⁴ Os trabalhos citados como referência a esta hipótese por Mont’Alvão (2011) e Vallet (2014) foram: DAVIS, Kingsley e MOORE, Wilbert E. **Some Principles of Stratification**. *American Sociological Review*, vol. 10, pp. 242-249. 1945. HAUSER, Robert M. e FEATHERMAN, David L. **Equality of Schooling: Trends and Prospects**. *Sociology of Education*, vol. 49, no 2, pp. 99-120, 1976. TREIMAN, Donald J. **Industrialization and Social Stratification**, in E. O. Laumann, *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis, Bobbs-Merrill, pp. 207-234. 1970.

em sociedades mais industrializadas; (3) em sociedades mais industrializadas o *status* dos pais tem papel menos importante na realização educacional (MONT'ALVÃO, 2011, p. 394).

Nessa acepção, independente da origem social ou do grupo a que se pertence na sociedade – homens ou mulheres, pretos, brancos ou indígenas, moradores de áreas nobres ou de regiões periféricas –, as chances de mobilidade social seriam semelhantes e igualitárias se o acesso à educação fosse universalizado com o processo de “modernização”.

A corrente epistemológica da *Escolha Racional*¹⁵:

Aqui, há dois tipos de fenômenos identificados que poderiam influenciar o alcance educacional e as habilidades demonstradas na escola pelos estudantes. De um lado, o que os autores chamam de “fatores primários”, que, segundo os mesmos, são oriundos das diferenciações criadas pelas relações sociais. Os desdobramentos que persistem com as desigualdades extraescolares envolvem, por exemplo, custos e investimentos educacionais e as limitações que muitos indivíduos em situações menos favorecidas enfrentam para progredir no sistema de ensino. Os “fatores secundários”, por sua vez, poderiam operar, também, por meio das *decisões racionais* feitas pelos estudantes e suas famílias acerca das opções que lhes são viáveis quando atingem determinando nível de ensino nas transições do ciclo escolar.

Essas escolhas podem envolver, por exemplo: ficar na escola, trabalhar ou conciliar ambos; ingressar em um curso superior ou de formação técnica; postergar a continuidade dos estudos e seguir a profissão ou os negócios na empresa da família, etc. Assim, o estudante e sua família têm sempre uma possibilidade de escolha, a qual é tomada com base nos custos e benefícios de cada opção. Em geral, quando se avalia que a opção de prosseguir até os níveis mais altos do sistema de ensino não é tão favorável para a melhoria do nível de vida de estudantes, os mesmos tendem a encerrar os estudos mais cedo e buscar experiência no mercado de trabalho. Nesse sentido, para a abordagem da “escolha racional”, não seriam apenas

¹⁵ As principais referências citadas por Mont'Alvão (2011, p. 395) para essa abordagem são: BOUDON, Raymond., **Education, Opportunity and Social Inequality**. NewYork, Willey. 1974; GOLDTHORPE, John. H. Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), pp. 481-505, 1996. GERBER, Theodore. Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis. *Sociology of Education*, 73 (4), pp. 219-246, 2000.

as desigualdades de origem que poderiam influenciar as trajetórias e os destinos educacionais, mas também os chamados “fatores secundários”, que dizem respeito à natureza das escolhas de percursos de vida feitas pelos estudantes e suas famílias (BRITO, 2017; MONT’ALVÃO, 2011; VALLET, 2014).

A corrente epistemológica da *Seletividade diferencial*¹⁶:

Partindo dos estudos de Mare (1980, 1981 *apud* MONT’ALVÃO, 2011, p. 397), essa abordagem da problemática envolvendo a relação entre origem social e alcance educacional, postula que as desigualdades escolares tendem a diminuir quando se atingem os pontos mais altos de escolarização. Isso porque a relação entre a origem social e o alcance educacional tende a diminuir nos pontos mais altos do sistema de ensino.

Para essa perspectiva, a chamada *seletividade* escolar tende a ser maior nos níveis escolares mais elementares, de modo que os níveis mais altos no sistema de ensino tendem a concentrar crianças e jovens que já se adaptaram à cultura escolar. Assim, entre os que atingem os pontos mais avançados da escolaridade, mesmo persistindo as desigualdades de alcance e rendimento educacional, a eliminação dos mais vulneráveis à cultura escolar já teria sido antecipada.

Outra explicação estaria relacionada à menor dependência de jovens em relação aos seus pais nos pontos mais altos do sistema, sugerindo que, quanto maiores os níveis de ensino, menores as correlações entre as origens sociais e as chances de progressão educacional. A principal inovação metodológica e conceitual desta corrente foi propor um entendimento da estratificação educacional dos indivíduos por nível de ensino. Tal método ficou conhecido como *Modelo de Transições Educacionais* (BRITO, 2017, p. 227). Segundo o mesmo autor:

Empiricamente, isso possibilitaria evidenciar diferenciais de classe e origem socioeconômica nas chances de progressão educacional por nível, de forma independente da tendência de crescimento na proporção de indivíduos que atingem determinados níveis educacionais, ela mesma decorrente da expansão educacional e da melhoria das condições de origem familiar para a escolarização formal ao longo do século XX. (BRITO, 2017, p. 228).

¹⁶ As referências citadas nesta abordagem foram: MARE, Robert D. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75 (falta número), pp. 295-305, 1980. _____ Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), pp. 72-87, 1981.

Importa registrar, também, que o estudo do autor identifica ainda duas tendências encontradas na literatura para o chamado *Modelo das Transições Educacionais*. De um lado, o *padrão de coeficientes declinantes*, que ocorre quando a associação entre origem social e destinos educacionais da população ou amostra estudada, diminui ao longo das transições entre os níveis de ensino. Por exemplo: quando estudantes de origem pobre atingem níveis mais altos do sistema de ensino, tendem a sofrer menor influência da origem social nos destinos educacionais, ou seja, os padrões de desigualdades de alcance educacional são menores quanto mais se avança as etapas do sistema. E de outro lado, temos o *padrão de desigualdades persistentes*, que prevê, como o próprio nome supõe, a permanência das desigualdades educacionais entre diferentes coortes socioeconômicas, apesar das transições para níveis mais altos (BRITO, 2017, p. 228).

A corrente epistemológica da *Desigualdade Maximamente Mantida*¹⁷:

Esta corrente epistemológica surge com os estudos comparativos de Shavit e Blossfeld (1993), que apresentam uma pesquisa em 13 países com diferentes níveis e padrões de desenvolvimento, associando-os aos padrões de alcance educacional de suas populações dentro do sistema de ensino. Nesse estudo, os países foram divididos em três grupos: países capitalistas ocidentais, formado por Estados Unidos (1910-1964), Alemanha (1916-1965), Holanda (1891-1960), Suécia (1902-1967), Grã-Bretanha (1913-1952), Itália (1920-1967) e Suíça (1950-1960); outro conjunto de países capitalistas não ocidentais, formados por Japão (1920-1968) e Taiwan (1905-1955); países que tiveram experiências socialistas na antiga União Soviética (Tchecoslováquia 1918-1957), Hungria (1910-1960) e Polônia (1912-1969); além de Israel (1900-1970) (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993, p. 13).

Os resultados indicam que, embora as proporções de estudantes de todas as classes sociais em todos os níveis educacionais investigados tenham aumentado nos países estudados – o que em tese, poderia se supor, fosse uma evidência de

¹⁷ As referências citadas pelo autor foram: RAFTERY, Adrian E. e HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66(1), pp. 41-62, 1993. SHAVIT, Yossi e BLOSSFELD, Hans-Peter. *Persistent Inequality: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder/San Francisco/ Oxford, Westview Press, 1993.

redução das desigualdades educacionais – as vantagens associadas com as origens sociais dos setores mais altos, do ponto de vista socioeconômico, também persistiram. As únicas exceções a essa tendência foram a Suécia e a Holanda, onde houve declínio do efeito das origens sociais, segundo o estudo, por conta de políticas de equalização de condições socioeconômicas da população em geral.

Essa abordagem teórica postula que as desigualdades escolares em um determinado nível de ensino só declinariam quando houvesse um processo de universalização dentro daquela etapa. Sobre esse fenômeno, Murilo Britto (2014, p.112) chama atenção para o que considera como fenômeno do *descolamento da seletividade escolar*, que pode ocorrer entre diferentes etapas de um mesmo sistema de ensino ao longo de um processo de expansão escolar. Os estudos de Valle Silva (2003), por exemplo, indicam que houve uma redução do efeito das origens sociais na etapa do nível fundamental e médio no Brasil após períodos de forte expansão do acesso até o final da década de 1990. Estas evidências indicam que após períodos de *inclusão* em um determinado nível educacional, a pressão social desloca-se para níveis subsequentes do sistema escolar, o que tornaria possível, segundo essa abordagem, a diminuição das desigualdades escolares no nível anterior.

Neste sentido, existem “padrões de coeficientes declinantes” para níveis de ensino próximos da universalização do acesso, de forma que o efeito das origens sociais sobre as taxas de conclusão escolar tendem a diminuir. Por essa perspectiva, a redução das desigualdades escolares, ou o que chamam de *estratificação educacional*, estaria atrelada à noção de inclusão e progressividade proposta anteriormente. Quando analisamos a proposição da *Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida*, emerge a questão trivial: bastaria um sistema educacional universalizado em todos os níveis para que as desigualdades escolares deixassem de existir? Estaria o problema das desigualdades escolares relacionado estritamente à maior ou menor proporção das noções de inclusão e progressividade?

Em um trabalho desenvolvido por Raftery e Hout (1993, *apud* MONT´ALVÃO, 2011, p. 400) nos Estados Unidos, as evidências trazidas indicam que não. A expansão do sistema educacional não implica necessariamente a redução das desigualdades educacionais, já que essas tendem a permanecer estáveis ou mesmo a se ampliarem, uma vez que as classes sociais já em vantagens socioeconômicas e

culturais em um nível de ensino aproveitarão melhor as novas posições disponibilizadas em níveis mais altos do sistema. Assim, pondera Mont'Alvão (2011):

Os sistemas se abrem, passo a passo, da base para cima, de forma que as coortes [diferentes grupos sociais classificados diante de critérios socioeconômicos] vão sucessiva e lentamente avançando dentro da hierarquia educacional, mas os maiores níveis educacionais permanecem razoavelmente exclusivos, o que faz com que verdadeiros gargalos sejam criados na transição para o nível superior, privilegiando o acesso daqueles oriundos de grupos socioeconomicamente avantajados. (MONT'ALVÃO, 2011, p. 398)

Ainda que a teoria da *Desigualdade Maximamente Mantida* tenha limitações que indicam que a mesma não é capaz de prever todas as formas pelas quais a desigualdade de alcance escolar pode ser realizada, conservou em si um potencial de parâmetro nos estudos comparados envolvendo os fenômenos da *estratificação educacional* e, conseqüentemente, da noção de *inclusão* e *progressividade* que nos parece fundamental para responder aos objetivos deste trabalho. Por meio dela, podemos compreender a dinâmica da menor ou maior expansão dos sistemas de ensino e de como as diferentes classes sociais estão incluídas ou excluídas desses processos.

A corrente epistemológica da *Desigualdade Efetivamente Mantida*¹⁸

O trabalho de Lucas (2001) postulou, pela primeira vez, um fundamento empírico evidenciando que as desigualdades educacionais se mantêm ao longo das trajetórias educacionais entre as diferentes classes sociais em todos os níveis de ensino, mas, por nuances qualitativas, que as pesquisas com dados dos exames de larga escala feitas até então não poderiam apreendê-las. Ao contrário da hipótese da *Desigualdade Maximamente Mantida*, aqui se faz uma avaliação das possibilidades das diferentes trajetórias escolares de acordo com a origem socioeconômica de estudantes e suas famílias, indicando que os diferentes caminhos e percursos escolares podem favorecer ou limitar o alcance educacional de maior prestígio entre os diferentes grupos sociais.

¹⁸ LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects. *The American Journal of Sociology*, 106(6), pp. 1642-1690. 2001.

O modelo da *Seletividade Diferencial* e da *Desigualdade Maximamente Mantida*, como vimos, supõe que os indivíduos iriam progredir ao longo do sistema educacional numa sequência unilinear, contínua e submetidos às mesmas condições de escolarização. De modo contrário, a *Teoria da Desigualdade Efetivamente Mantida* propõe que existe um tipo particular de competição pela qualidade e prestígio social das credenciais escolares com maior valorização na sociedade.

Para Lucas (2001), as abordagens anteriores não foram capazes de identificar os aspectos qualitativos do fenômeno da *estratificação educacional*, uma vez que, ao longo de um processo de expansão do acesso os sistemas de ensino, as credenciais escolares tendem a ser marcadas por diferenciações institucionais e formativas que escondem hierarquias e mecanismos de seleção. Isso, por sua vez, reflete numa apropriação desigual do sistema de ensino.¹⁹ Sobre esta corrente, atenta Mont´Alvão (2011, p. 402):

Uma vez que determinado nível educacional atinja saturação, em vez de a pressão ser necessariamente deslocada para o nível superior, como pressupõe a MMI, desigualdades nas chances de alcance educacional neste nível podem ser substituídas por desigualdades nas chances de acesso aos caminhos mais seletivos e prestigiados. Filhos de pais em vantagem socioeconômica serão alocados para posições vantajosas quantitativa e qualitativamente no sistema escolar.

Por isso mesmo, a teoria da *Desigualdade Efetivamente Mantida* só pode ser compreendida se situada frente à noção de *segmentação*. A partir dela, as práticas que os sistemas de ensino podem adotar, de divisão e separação do público escolar em diferentes “segmentos”, “caminhos” ou “trilhas” formativas, podem levar à diferenciações que se relacionam com as desigualdades de origem dos estudantes.

2.4.3- Segmentação

Por fim, a *segmentação* pode se manifestar, de um lado, pela existência de barreiras seletivas institucionalizadas no sistema educacional, que cumprem a função

¹⁹ Pierre Bourdieu e Luc Boltanski (2007) formularam uma interpretação, que nos parece estar em sintonia com essa lógica, sobre a articulação entre a oferta de diplomas e sua tendência à desvalorização no mercado de ocupações profissionais. Segundo os autores, quanto maior fosse o número de diplomas ofertado pelos sistemas de ensino, maior seria sua desvalorização frente ao mercado de trabalho. Com isso, as diferentes classes sociais e suas frações estariam sempre em busca de mecanismos de distinção simbólica que pudessem legitimar suas qualificações frente à competição pelo emprego.

de eleger quais estudantes estariam aptos a acessar os níveis ou etapas de ensino mais valorizados socialmente -*segmentação vertical*; e de outro modo, quando há alguma correlação entre as diferenciações institucionais e/ou curriculares no interior de uma mesma etapa ou nível de ensino e o perfil socioeconômico e cultural de seus estudantes -*segmentação horizontal*.

Em uma coletânea organizada por Müller, Ringer e Simon (1987), intitulada *The rise of modern education system: structural change and social reproduction 1870-1920*, varios historiadores da educação se dedicaram a compreender as dinâmicas institucionais e políticas que acompanharam o desenvolvimento e as mudanças nos sistemas de ensino em países como a Alemanha (antiga Prússia), Inglaterra e França ao longo do XIX. Em um dos artigos, intitulado *On Segmentation in Modern European Education System: the case of secondary education in France 1865-1920*, Ringer (1987) nos traz uma cronologia importante das principais reformas educacionais pelas quais passou o sistema educacional francês naquele período. Seu objetivo principal foi analisar como se desenvolveu o ensino secundário francês ao longo de um período de consideráveis aumentos nas matrículas e relacionou este fenômeno com a estrutura econômica, social e política do país naquele período.

Seu trabalho nos mostra que o surgimento dos *Lycées* na França durante a segunda metade do XIX, foi caracterizado pela forte influência do poder central de Napoleão Bonaparte nas grandes cidades. Esta característica política imprimiu no ensino destas escolas um currículo de formação voltado para valorização da cultura clássica e orientado como fase prévia de preparação para os bacharelados e os exames de avaliação e certificação que validavam a conclusão daquela etapa. Já nas pequenas cidades do interior da França, prevaleciam os chamados *collèges*, de menor prestígio social mas também mantidos pelo poder público, além de várias instituições privadas de ensino secundário ligadas especialmente aos jesuítas (RINGER, 1987, p. 71). Os custos da educação secundária naquele período eram caros e se mantinham separados da educação primária. Aqueles que conseguiam ingressar no bacharelado, geralmente por volta dos 18 anos, tinham direito de acesso às escolas de nível superior e às carreiras de maior reputação – como as faculdades de direito, medicina, farmácia, letras ou ciências.

Uma primeira característica da noção de segmentação trazida por Ringer (1987) neste exemplo, relaciona-se diretamente com a maior ou menor chance de

acesso à formação escolares mais prestigiadas e concorridas, e, conseqüentemente, às ocupações mais valorizadas da economia. Mobilizando inúmeros dados, o autor observou que apenas uma minoria de estudantes oriundas das chamadas “Grandes Ecolés” passavam pelos cursos preparatórios nos *Lyceés* parisienses e conseguiam chegar aos níveis mais altos da escolarização.

Entre 1862 e 1865, o então ministro da Educação na França de Napoleão III, (chamado Victor Duruy), introduziu o chamado *enseignement especial* nas escolas secundárias de todo o país. Essa nova modalidade constituía um tipo de formação subsequente ao nível primário, na qual os jovens aprenderiam habilidades básicas de trabalho, além de competências requeridas pelos setores do comércio, indústria, agricultura e outras vocações voltadas para o exercício profissional. Essa nova opção formativa foi a maior e mais impactante reforma curricular na França do século XIX e teria uma dupla função: a de dar oportunidades de formação e qualificações aos jovens “menos dotados” do sistema de ensino- altamente seletivo, e, em segundo lugar, ofertar à nova economia industrial mão de obra com maiores qualificações escolares.

Essa nova modalidade, porém, não dava direito de continuidade dos estudos no nível de bacharelado e das carreiras mais prestigiadas após sua conclusão, e gerou uma dualidade entre a formação técnica e a formação científica (RINGER, 1987, p. 73). Essa diferenciação curricular no ensino secundário clássico e a existência de barreiras seletivas para acessar determinados etapas de ensino, afastou ainda mais uma parte das classes médias e baixas do ensino tradicional naquele período, levando-os ao ensino especial de formação técnica e vocacional voltada para as carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho. Esses mecanismos, que tendem a subdividir o sistema de ensino em várias modalidades de ofertas curriculares e formativas, constituem, para o autor, a principal variável explicativa nas desigualdades escolares e da estratificação social criadas pelo sistema de ensino. Nas palavras do próprio autor, “esse aspecto da segmentação me parece mais importante do que sua tendência a impedir a mobilidade social por meio da educação” (RINGER, 1987, p.69).

A noção de segmentação pode aparecer em alguns países associada às práticas de “*tracking*” educacional. O “*tracking*” educacional, segundo a definição de Holm et. al. (2013) e Oakes (1985), envolve não apenas a diferenciação curricular e

formativa do ensino, mas também práticas pedagógicas que buscam selecionar e separar estudantes em tirmas e grupos específicos conforma critérios diversos. Esta prática foi bastante comum nos Estados Unidos através do agrupamento de estudantes por habilidades específicas, o que, conseqüentemente, fazia com que estivessem submetidos a diferentes modos de organizar o ensino e de ensinar e portanto, a existência de diferentes ambientes de aprendizagem (LUCAS, 2001).²⁰

Um importante estudo de Hanushek e Woessmann (2006) constatou que, de 29 países investigados numa pesquisa comparada, todos adotavam algum tipo de segmentação educacional em algum momento durante a escolarização obrigatória. No entanto, o estudo constatou-se que quanto mais cedo os (as) estudantes estivessem submetidos ao efeito do *tracking*, ou seja, à subdivisão em suas trajetórias educacionais, maiores eram os efeitos que incidiam sobre as desigualdades de alcance educacional no sistema de ensino. De modo inverso, em países onde o uso do *tracking* era postergado para os anos finais de escolarização, o efeito sobre as desigualdades educacionais decrescia.

Nos Estados Unidos, Lucas e Berends (2002) investigaram a associação entre adoção de *trackings* educacionais e a composição racial/étnica da população escolar do Ensino Médio e buscou medir o efeito do *tracking* sobre as escolas e sobre os alunos pelo método de regressão multinível. Múltiplos indicadores de localização dos *trackings* foram adotados para compreender a diversidade institucional das escolas e as alterações no padrão de trajetórias escolares relacionadas ao fenômeno. Alguns resultados do referido estudo são bastante curiosos. Desconsiderando a classe social e o desempenho das coortes no exame, os autores evidenciam, pelos dados, que estudantes asiáticos têm em média 80% de chance a mais de ingressarem nos percursos escolares que dão acesso aos cursos preparatórios para ingresso no Ensino Superior; brancos têm 43% mais chance de estar no mesmo percurso formativo educacional do que os não brancos. De outro lado, negros e latinos têm menos de 15% de chance de estarem no percurso formativo que dá acesso ao Ensino

²⁰ Em geral, o que a literatura denomina *tracking* é uma prática bastante comum nas *high schools* dos Estados Unidos (LUCAS, 2001) e em muitos sistemas de ensino na Europa (HANUSHEK; WOESSMANN, 2006; PERRY, 2009). Esse conceito se caracteriza pela existência de “trilhas” ou “caminhos” curriculares e formativos específicos, que tendem a criar diferenciações em termos de formação escolar e, conseqüentemente, de destinos educacionais e ocupacionais entre diversos grupos socioeconômicos (ROSCIGNO; AINSWORTH-DARNELL, 1999).

Superior. Além disso, em escolas com perfil geral de pobreza, negros são menos propensos ao *tracking* preparatório para o Ensino Superior do que estudantes brancos em mesma situação.²¹

Este conjunto de trabalhos analisados na literatura, portanto, nos mostra que o fenômeno da segmentação, quando se manifesta em contextos sociais marcados por desigualdades, tende a criar e reproduzir hierarquias e diferenciações do alcance educacional entre os diferentes setores sociais. Analisaremos a seguir como estas tendências incidem na história do desenvolvimento do sistema educacional no Brasil.

²¹ Outras variáveis que aparecem associadas ao uso do “tracking” nesse estudo são, por exemplo: gênero, status socioeconômico, educação da mãe, renda familiar, número de irmãos e estrutura familiar (LUCAS & BERENDS, 2002, p. 24).

3.0- O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Vimos anteriormente que a evolução e o desenvolvimento dos sistemas de ensino são historicamente indissociáveis dos conflitos vivenciados nos diferentes modos de organização e reprodução das sociedades modernas. No Brasil, um dos aspectos mais importantes nesse sentido foram as mudanças institucionais responsáveis pelo desenho atual do sistema educativo. Tais mudanças refletem quase sempre as transformações ocorridas ao longo do tempo, que se relacionam ao campo econômico, político e cultural em cada conjuntura de nossa história. Nesta seção, buscamos elencar alguns dos elementos históricos que consideramos mais importantes para a compreensão da constituição do sistema educacional no Brasil, bem como algumas das principais modificações que se deram ao longo de seu desenvolvimento.²²

3.1- A construção de um “sistema”: a educação como questão nacional

Desde a colonização até o período imperial, era possível encontrar locais onde eram transmitidas algumas formas de conhecimento, códigos culturais e valores morais e religiosos a certas parcelas da população brasileira. Poucos anos após a chegada dos portugueses, ainda no século XVI, a Ordem dos Jesuítas se encarregou das funções gerais de escolarização na colônia e passou a se ocupar do desafio de difundir instruções elementares aos filhos de indígenas e dos colonos portugueses. Essa estratégia, àquela altura, poderia apaziguar os conflitos e as possíveis resistências dos colonizados no processo de dominação exercido pela metrópole portuguesa (PAIVA, 1989).

Por isso, as primeiras relações entre o Estado e a educação no Brasil foram marcadas pela forte influência do poder da Igreja católica, constituindo aquilo que Luzuriaga (1959) descreve como a existência de um tipo de “educação pública religiosa” (LUZURIAGA, 1959, p. 19). Tal denominação é justificada pelo autor pelo fato de a educação ofertada naquele momento contar com subsídios e incentivos

²² Nossa pretensão não é construir uma história do sistema educacional no Brasil, mas apenas abordar alguns dos elementos históricos importantes ao longo de seu desenvolvimento.

públicos da coroa portuguesa e por ainda serem os jesuítas os responsáveis nos principais povoados, tal educação ser baseada essencialmente na fé e na moral do catolicismo. Para Simon Schwartzman (2000), a influência religiosa na educação brasileira era voltada, nesse período, para a formação e reprodução social das elites e para a dominação cultural dos colonizados.

Em termos de oferta e de identidade institucional, as escolas eram ofertadas pelas províncias e prevalecia a descentralização política, tal como a ausência de uma estrutura sistematizada e unificada – que se desenvolvia, em geral, a despeito dos interesses das oligarquias locais. Essa tendência esteve presente em quase todo período colonial do Brasil e se apresentava como consequência da imposição de um modelo econômico dependente dos interesses de grandes latifundiários, refletindo diretamente a estrutura de classes que emergia desta relação (FERNANDES, 1975, 1976).

Somente a partir de meados do século XVIII, sob a influência das ideias iluministas que circulavam na Europa – e que podem ser percebidas nas reformas pombalinas no Brasil –, tiveram início alguns debates e proposições pela construção de uma educação laica e republicana. No entanto, essas ideias ainda chegavam ao Brasil escravocrata de forma pueril e sem força política suficiente para se realizarem. Mesmo na Europa, como vimos, a generalização dos sistemas públicos de educação só puderam amadurecer a partir do século XIX (RAMIREZ; BOLI, 1987).

Esse processo, no Brasil, aconteceu de forma lenta e com características muito particulares. Mesmo com a Independência do país (1822) e a promulgação de sua 1ª Constituição (1824) – que ficou marcada por seu caráter mais centralista –, a participação do Estado brasileiro nos assuntos educacionais se manteve inerte. O Ato Adicional de 1834, por exemplo, colocou o ensino primário sob a responsabilidade das províncias e desobrigou o poder político central do Império das responsabilidades relativas a esse assunto (PAIVA, 1989). A relação entre a Igreja e o Estado no país se modifica apenas com a proclamação da República (1889), quando se decretou formalmente e explicitamente a separação entre ambos. A partir de então, a educação assumiu certa prioridade nos assuntos de interesse público do Estado brasileiro.

No entanto, o tema educacional ainda não havia sido colocado efetivamente como um problema de dimensões nacionais, no sentido de ser parte de uma agenda política programática, sistematizada e que cobrisse toda extensão

territorial do país. Um dos principais entraves para isso foi que a responsabilidade pela oferta de educação a partir do advento republicano e do modelo federalista que o inspirou fora transferido aos entes federados, e as desigualdades regionais impediam o desenvolvimento apropriado de um sistema de educação com cobertura nacional (SAVIANI, 1999b). Para se ter uma dimensão das consequências dessa realidade, nos primeiros anos do século XX, havia ainda 80% da população em situação de analfabetismo no Brasil (CANEDO, 1995). A contradição entre a oficialização de um sistema político republicano no país, inspirado nos ideais de igualdade e liberdade, conflitava com uma realidade social e econômica excludente, desigual e hierarquizada.

Parte de uma vanguarda política e intelectual no país se empenhou contra essa realidade. Para eles, a bandeira da educação representava a maneira mais efetiva de enfrentar as desigualdades sociais que marcavam a recém criada república brasileira. Parte dessa luta foi substanciada no documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Entre seus participantes, figuravam nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. A principal perspectiva era a defesa de que a construção de um sistema público nacional de ensino naquele momento era indispensável para que o Brasil ingressasse de vez na modernidade e disseminasse entre a população os valores de uma cultura democrática e civilizada, como já acontecia na Europa desde o século passado (HISTEDBR, 2006).

Essa luta coincidia historicamente com um período de crise das oligarquias rurais no Brasil e a emergência de ampla mobilização de frações das classes médias urbanas, que reivindicavam um pacto social alternativo à ordem tradicional vigente até então. Esse cenário ganhou força sobretudo a partir do golpe de Estado que levaria Getúlio Vargas ao poder em 1930. Junto a esse acontecimento, o movimento da *Escola Nova* reivindica para o tema educacional uma grande questão de interesse nacional.

Jessé de Souza (2012) apresenta uma contribuição importante na medida em que propõe que a transição entre a república dos coronéis e o governo varguista inaugurou uma mudança não apenas no plano econômico, mas no tipo de exercício do poder político no país. Até então, o tipo de organização econômica e social era caracterizada pelo domínio e dependência das aristocracias rurais e pelas

exportações de produtos agrícolas, que, por sua vez, nos legava um tipo de exercício de poder político fundado no personalismo e no clientelismo dos proprietários de terra com as questões públicas – o que impedia a construção de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo e que atendesse aos interesses das maiorias sociais. A partir de 1930, entretanto, há um novo tipo organização econômica e social no país, com forte atuação do Estado no fomento à industrialização, sobretudo por meio da criação de empresas públicas nos ramos da indústria de base (como a siderurgia e o petróleo), da consolidação de novas relações de trabalho e, principalmente, do início de um processo de construção do sistema educativo.

Apesar de seu caráter autoritário, segundo Jessé de Souza (2012), o governo Vargas também possuía fortes elementos que o aproximavam das características inscritas na construção dos Estados Modernos, como previa a perspectiva weberiana. Havia ali, por exemplo, um tipo de exercício do poder político inspirado em uma racionalidade burocrática, mais impessoal e com características mais centralizadoras – o que se contrapunha ao personalismo dos coronéis. Como se pode imaginar, essas mudanças no tipo de organização política e econômica do Brasil exigiam qualificações dos trabalhadores e novas relações entre os indivíduos e o Estado. Apenas nesse contexto é que o tema da educação ganha maior notoriedade.

Além da crença de que a escolarização poderia desenvolver o país e colocá-lo frente à modernidade, o direito de ir à escola e obter as certificações que sistema de ensino oferecia tornava menos seletivas as condições de acesso a certas funções na nova estrutura ocupacional do país. Com isso, acreditava-se, poderia haver mais mobilidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais. Sobre essa questão, Ana Almeida (2009) escreve:

Ao prometer desvincular a produção das desigualdades do destino definido pelo nascimento, o sistema de ensino [público] apresenta-se como garantidor de uma das promessas mais fundamentais da democracia moderna, contribuindo assim para tornar ilegítimas outras formas de recompensa social que passam a ser vistas como favoritismo e discriminação (ALMEIDA, 2009, p.35).

Essa perspectiva – que também foi assumida, como vimos, no contexto de países Europeus e Estados Unidos – favoreceu a disseminação de uma rede de escolas públicas interligadas em todo país. Ao seu lado, também havia a preocupação, por parte do Estado e das novas elites dirigentes, com a legitimação de

uma nova noção de cidadania. Nos anos 1940, o Brasil conviveu com o crescimento da ideologia fascista do integralismo e pelo nacionalismo exacerbado, que despertaram grande preocupação com uma suposta ameaça que a entrada em massa de imigrantes no país poderia trazer para as questões de segurança e soberania nacional (SCHWARTZMAN, 2000).

Tal conjuntura ecoou, por exemplo, na intenção de supostamente integrar as culturas indígenas ao novo Brasil – “moderno”, urbano e industrializado. Às escolas, caberia não apenas ensinar conteúdos, mas difundir um conjunto de códigos linguísticos e culturais capazes de homogeneizar as diferenças de comunicação em todas as regiões. Era um tipo de preocupação, como se vê, materializada no protagonismo do Estado e em suas principais instituições (PAIVA, 1989; SAVIANI, 1999 b).

Entre as décadas de 1930 e 1940, essa tendência se desenvolveria, por exemplo, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, do Conselho Nacional de Educação e do 1º Plano Nacional de Educação (1937). Também nesse período, foram regulamentadas as formas de financiamento nas redes de ensino em todo país e estabelecidas cotas fixas de investimentos em educação para a federação, estados, municípios, tal como atribuídas ao poder público as competências educacionais dos respectivos níveis administrativos (SAVIANI, 1999 b). Nota-se, ainda, ações que visavam padronizar os currículos e conteúdos ensinados nas escolas, a criação de mecanismos de controle e fiscalização da aprendizagem nas instituições de ensino, a produção de livros didáticos e uma política nacional de formação de professores (MEC/OEI, 2003; SCHWARTZMAN, 2000, p. 197). Esse conjunto de mudanças caracterizam de maneira breve a emergência de um sistema relativamente integrado e unificado de ensino no Brasil.

Tais aspectos, segundo alguns historiadores da educação (MULLER, 1987; ROMANELLI, 1998; VIÑAO, 2003), convergem com a definição dos elementos históricos que, em geral, envolveram a construção dos sistemas nacionais de ensino na Europa e Estados Unidos. Entre eles, destacamos: a-) a regulamentação estatal de um “sistema” que possui um mínimo de coerência e consistência na lógica interna em seus diversos níveis de ensino; b-) a existência de objetivos bem definidos para cada um dos níveis de ensino e uma interdependência entre eles; e, por último, c-)

certa consistência externa com o contexto em que se situa, que vise, antes de tudo, uma adequação às exigências da realidade socioeconômica e cultural da sociedade.

Desse modo, pela primeira vez depois de mais de quatrocentos anos de história, um século de independência em relação a Portugal e cinquenta anos do advento republicano, tem-se, no Brasil, um conjunto de regulamentações políticas e institucionais que tornaram possível a construção de um modelo de educação pública, estatal, laica e obrigatória. Essa nova estrutura educacional, na prática, representava a possibilidade de construção de um novo consenso social, cultural e político no país.²³

3.2- A expansão do sistema: inclusão e progressividade

Se nas primeiras décadas do século XX, tal como vimos, há um esforço para se construir algumas das bases legais de um sistema nacional de educação no Brasil, a segunda metade da mesma centúria ficaria marcada pelo acesso das classes populares à escola. Essa demanda social pelo acesso à instituição no país se fortaleceu sobretudo após 1946, com o fim do período autoritário do Estado Novo e a redemocratização (BEISIEGEL, 1977, 1979; ROMANELLI, 1998). De modo geral, tal expansão aconteceu em todos os níveis de ensino e incorporou diferentes setores sociais. As tabelas abaixo indicam parte dessa tendência:

Tabela 9 - Crescimento quantitativo das matrículas educacionais no Brasil de 1920 a 1970

Anos	Primário	E. Médio	Total de Matrículas	Taxa de escolarização (%)	Total pop. 5 a 19 anos
1920	1.033.421*	109.281*	1.142.702*	8,99	12.703.077
1940	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	15.530.819
1950	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	18.826.409
1960	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	25.877.611

Fonte: ROMANELLI, 1998, p. 64, adaptada.

²³ Como nos ensina Gramsci (1982), a possibilidade de efetivação de uma força política hegemônica pode se dar pela força física dos aparelhos de repressão do Estado e/ou pela sua capacidade de estabelecer consensos sociais.

Tabela 10 - Taxa de atendimento escolar no Brasil por faixa etária 1970-1994 (%)

Anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos
1970	9,3	67,1	40,1
1975	12,2	75	51,4
1980	19,1	81,1	56,3
1985	28,6	81,8	59,2
1991	41,2	91,6	69,2
1994	48	96,2	80,2

Fonte: INEP, 1996, p. 5.

Como se vê, os dados sugerem que o aumento do atendimento escolar no período (sobretudo de 1940 a 1994) cresce de modo significativo entre as diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Outras fontes indicam que esse crescimento foi também sempre superior à evolução do crescimento demográfico da população. Enquanto o crescimento da população na faixa etária de frequência ao ensino primário e médio no Brasil entre 1950 e 1970, por exemplo, duplicou de tamanho, as matrículas no sistema educacional para esse mesmo público quadruplicaram-se. A taxa de escolarização da população brasileira que tinha entre 5 e 19 anos em 1920 era de apenas 9%; em 1940, sobe para 21,43%; e atinge mais de 53% em 1970 (RONANELLI, 1998; INEP, 1996). No final da década de 1990, a esmagadora maioria das crianças e jovens em idade escolar no país se encontravam no interior do sistema educacional (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Uma marca importante nesse fenômeno foi a dualidade entre as redes públicas e privadas ao longo de seu desenvolvimento. Enquanto o setor privado de escolas teve um protagonismo mais forte no país até a década de 1970 – sobretudo no ensino secundário (ALMEIDA et al., 2017) –, a partir de 1980, a rede pública foi a grande responsável pelo processo de maior crescimento do atendimento educacional na história do país.

As classes populares tiveram um papel de destaque nas lutas sociais que desembocaram nessas conquistas²⁴. As demandas sociais, pouco a pouco, redesenhariam a composição dos diferentes níveis de ensino no país e da relação entre a sociedade brasileira, a educação e o Estado. Não sem motivo, a extensão da escolaridade na sociedade brasileira trouxe melhorias nos padrões de vida interno. Nelson do Valle Silva (2003), por exemplo, referindo-se a esse fenômeno, afirma: “a expansão educacional], ao mesmo tempo em que elevou o nível de instrução da

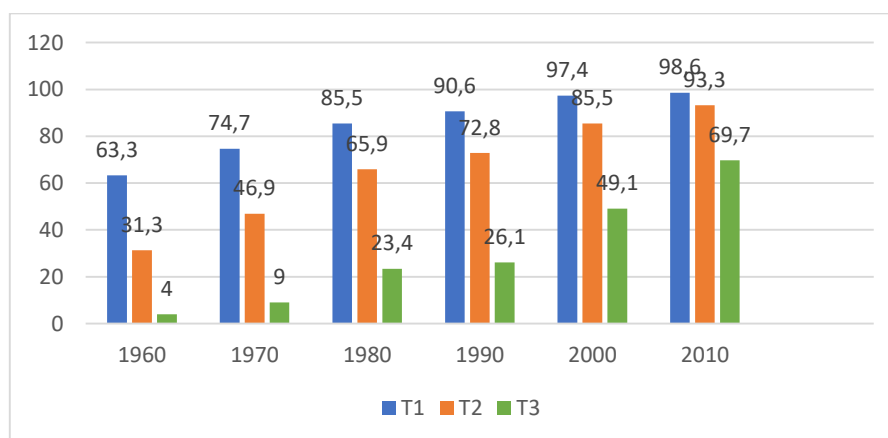
²⁴ Como nos mostram os importantes estudos de Celso de Rui Beisiegel (1977; 1979).

população, diminuiu a desigualdade educacional entre regiões, grupos de cor, gêneros e estratos de renda [...]” (VALLE SILVA, 2003p.109).

Como o crescimento da rede pública não era interesse apenas das classes pobres, as classes médias e frações da burguesia interna também reivindicavam esta pauta. Sem dúvida, para estes setores, o avanço na escolarização poderia imprimir adaptações importantes da força de trabalho no país às novas funções da economia industrial e urbanizada. A despeito disso, a principal preocupação dos grupos dirigentes foi com a redução do analfabetismo (PAIVA, 1989). De maneira geral, esse significativo incremento de novos setores sociais no sistema educacional ia, pouco a pouco, modificando a relação entre a experiência da democracia no país.

Murillo Brito (2014), em sua pesquisa de doutorado, investigou os diferentes níveis de alcance educacional que as classes sociais tiveram no sistema de ensino brasileiro no período de 1960 a 2010. Em cada período estudado (1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010), o trabalho buscou medir a realização das transições educacionais em cada etapa do sistema (T). Assim, a *Transição 1* (T1) significa a entrada no sistema educacional, enquanto a realização da *Transição 2* (T2) representa a população que completou ao menos 4 anos de estudo (o equivalente ao atual Ensino Fundamental I), e a realização da *Transição 3* (T3) se refere àqueles que completaram 8 anos de estudo (ou o equivalente ao Ensino Fundamental II atual). No gráfico abaixo, estão representados parte dos resultados para a população de 16 a 18 anos no país em cada período.

Gráfico 1 - Proporção (%) de realização de transições educacionais no Brasil 1960 a 2010 - População de 16 a 18 anos



Fonte: Brito, 2014, p. 54

Ao analisar esses resultados, notamos um robusto crescimento nas taxas de transições educacionais para os níveis elementares de ensino entre 1960 e 2000. No ensino fundamental, apesar do aumento no tamanho da população atendida, a proporção das matrículas na rede pública manteve-se relativamente estável, passando de 86,7% em 1965 para 89,9% em 2005. Para o Ensino Médio, nota-se a maior expansão da rede pública no período: a matrícula na rede pública passa dos 41,2% (ginásio + colégio) em 1965, para 87,8% em 2005, com proporções sempre crescentes (BRITTO, 2014, p.823).²⁵

Com isso, a inclusão escolar foi paulatinamente pressionando a demanda por níveis mais altos de ensino pela população brasileira e deslocando a seletividade escolar dos níveis mais baixos para os níveis mais altos. No seio dessas mudanças, no entanto, as contradições não passaram despercebidas. Entre as principais, a literatura destaca o baixo rendimento interno do sistema e as suas desigualdades escolares (TEIXEIRA, 1978; BRITTO, 2014), que puderam ser percebidas de modo mais direto na escola massificada. De cada 1000 estudantes admitidos na primeira série da escola primária em 1960, apenas 56 conseguiam ingresso no Ensino Superiorem 1971 (OEI/ MEC, 2003, p. 25). Mais do que isso, a expansão generalizada da escola não aconteceu com a mesma proporção entre as classes sociais e diversas regiões do país. Um dos fatores mais importantes associados a esse fenômeno foram as desigualdades relacionadas com as características de raça/cor, região de moradia e sexo (CUNHA, 1991; INEP, 1996).

Na tabela abaixo, vemos a evolução na média de anos de escolaridade da população brasileira entre 1960 e 1990, segundo estas características:

25 Já no Ensino Superior, temos a maior expansão da rede privada. Enquanto o número de estudantes das instituições públicas foi multiplicado por 13, de 1965 a 2005, esse fator foi de 46 para as privadas. O resultado foi que a participação relativa do setor público, nas matrículas, que era de 56,3% no início do período focalizado, despencou para 27,3% ao seu fim para o Ensino Superior (BRITTO, 2014, p. 823).

Tabela 11 - Número médio de anos de estudos segundo categorias de gênero, cor e regiões, Brasil 1960 a 1990

	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Cor				
Branco	2,7	---	4,5	5,9
Preto	0,9	---	2,1	3,3
Pardo	1,1	---	2,4	3,6
Amarelo	2,9	---	6,4	8,6
Regiões				
Norte/ Centro-oeste	2,7	0,9	4	---
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Sudeste	2,7	3,2	3,4	5,7
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1

Fonte: INEP, 1996, p. 2.

Tais evidências explicitam um diagnóstico de mulheres, negros e moradores de regiões periféricas e mais pobres que enfrentavam situações de desvantagens para o progresso no sistema educacional. Em boa parte da produção científica sobre o tema, há um relativo consenso de que as desigualdades educacionais concentram-se sistematicamente em crianças e jovens negros (SOARES; ALVES, 2003), famílias mais pobres (BURGOS, 2012), com menor grau de escolaridade (BONAMINO et al., 2010) e nas regiões mais segregadas e periféricas das cidades ou zona rural (COSTA, 2009).

Somam-se a esses componentes os chamados fatores intra-escolares, que também permanecem como desafiadores à tarefa de democratização escolar no país, já que geram direta ou indiretamente segregação e/ou exclusão escolar. Entre os principais fatores, destacam-se os desafios relacionados à gestão escolar (PIMENTA; JOSÉ, 2016) e a relação com as famílias e o entorno social (CRAHAY, 2013; THIN, 2006).

Tais desafios têm uma relação íntima com a forma pela qual se deu a expansão escolar no Brasil. De modo irrefletido, tendemos a atribuir um juízo positivo na presença dos fenômenos da inclusão e da progressividade educacional. No entanto, analisando as demandas sociais pela educação, Romanelli (1998) nos alerta que as mesmas se desenvolveram de forma desigual e amorfa, criando muitas contradições. Nas palavras da autora:

O que se verificou, a partir daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição social das oportunidades educacionais, mas este crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade. (ROMANELLI, 1998, p.61).

Nesse sentido, apesar de muitas evidências indicarem um aumento substancial da rede pública, atendendo às demandas efetivas de acesso à escola que se colocavam ao Estado, a inclusão e progressividade foram marcadas também pela precarização do sistema público de educação no país. Um dos principais motivos que explicam essas contradições está relacionado aos investimentos públicos para a área.

Como nos mostra Mônica Peregrino (2006) investigando a alocação dos recursos públicos para a educação básica no país ao longo de um processo de expressiva expansão, prevaleceu a ideia de se fazer mais com menos. Ou seja: entendia-se que era possível otimizar os investimentos educacionais, através de uma gestão mais racional dos recursos públicos, expandindo o atendimento educacional sem necessariamente aumentar o volume de investimentos feitos pelo poder público de maneira proporcional. Essa lógica levou a uma diminuição progressiva dos investimentos públicos educacionais em termos per capita ao longo da segunda metade do XX. Com isso, o processo de mais forte inclusão e progressividade na educação básica no país foi acompanhado da precarização das condições da oferta escolar.²⁶

Mais do que se expandir em termos quantitativos, o sistema educacional brasileiro também passou, ao longo da segunda metade do XX, por mudanças institucionais importantes em termos qualitativos, que incidiram na forma de organização e oferta. A seguir, veremos algumas das modificações mais importantes.

²⁶ Peregrino (2012) nos mostra que a proporção de recursos gastos por alunos diminuiu entre 1970 a 1990, apesar de haver maior oferta de matrículas.

3.3- Modificações institucionais no sistema e a incidência da segmentação

Analisaremos, nesta subseção, alguns aspectos que delimitaram parte das mudanças institucionais ocorridas ao longo da constituição histórica do sistema educacional no Brasil. Para isso, partimos do levantamento e análise das legislações que regulamentaram o ensino ao longo do século XX no país.

Em nossa pesquisa bibliográfica, percebemos que essas mudanças tiveram influência mais incisiva sobre o desenho da oferta educacional no país a partir das reformas educacionais operadas por Francisco Campos e Gustavo Capanema entre 1930 e 1946, e, posteriormente, pelas diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB's) (MEC, OEI, 2003). As respectivas análises se centraram: a-) Na Lei 4.024 de 1961, que instituiu a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no país – modificada em 1968, pelo regime militar; b-) a Lei 5.692, de 1971, que regulamentou uma segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional; e, por último, c-) a Lei 9.394, de 1996, que instituiu a versão atual – consideradas algumas modificações.²⁷

Para os objetivos deste trabalho, julgamos que uma análise das diferentes versões das LDB's no Brasil guarda um potencial de síntese explicativa das lutas e disputas políticas que se deram ao longo dos diferentes períodos nos processos de constituição e regulamentação dos sistemas de ensino no país. A partir desse enfoque, pretendemos indicar as principais tendências que se relacionam com as subdivisões internas da oferta educacional no país e as possíveis relações com a noção de segmentação.

²⁷ É importante demarcar que, tão relevante quanto a natureza dos aspectos analisados aqui, é a composição e articulação dos diversos atores políticos em torno do tema educacional. Apesar de esses aspectos não terem sido abordados neste estudo, podem ter igual importância na compreensão das diferentes modificações da oferta educacional no Brasil. Como exemplo, podemos pensar no papel dos diferentes Planos Nacionais de Educação, da atuação do Conselho Nacional de Educação, dos sindicatos dos profissionais da educação, dos Conselhos estaduais de educação ou mesmo os Projetos de Emenda à Constituição (PEC) que alteraram as várias versões da LDB que conhecemos. Uma contribuição importante nesse sentido é encontrada em Dermeval Saviani (1999 b)

3.3.1- Reformas de Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942) e LDB de 1961

As décadas de 1930 e 1940 ficaram marcadas na história da educação brasileira como um período de edificação das primeiras estruturas normativas que definiriam a oferta de um ensino público, laico e obrigatório no país. Nesse período, as reformas educacionais de Francisco Campos (1931) e de Gustavo Capanema (1945) ganharam enorme relevância.

Uma das primeiras e mais significativas medidas surgiu com os decretos 19.890, de 1931 e 21.141 de 1932, que tiveram papel fundamental na sistematização e centralização do ensino escolar no país. Ambos surgiram de autoria do então ministro da Educação e da Saúde no Brasil, Francisco Campos. Tais decretos instituíram o currículo seriado, a frequência obrigatória à escola e a exigência de habilitação para ingresso no Ensino Superior. Também regulamentaram a articulação interna do sistema com o estabelecimento de dois ciclos para o ensino secundário: um fundamental, com duração de 5 anos e voltado para formação geral, e um complementar, com duração de 2 anos, voltado para a formação propedêutica (CORTI, 2015; OEI/MEC, 2003).

Ao longo do período do Estado Novo (1937-1945), o tema educacional no Brasil foi marcado pela elaboração de diversas leis orgânicas conduzidas pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema. Destaca-se aqui, que o ensino secundário passou a ser organizado em dois ciclos: o ginasial, com duração de 4 anos, e um segundo que previa uma formação de 3 anos e era segmentado em 2 opções a serem escolhidas pelos estudantes – o ensino clássico ou científico.

Vimos, antes, que esse período foi marcado pelo início de uma intensa luta pelo acesso à educação entre as classes populares no país, que possibilitou significativos índices de inclusão no sistema (BEISIEGEL, 1977). Ao mesmo tempo, a sociedade brasileira vivenciava uma importante transição no campo econômico e político, pois procurava se desvencilhar de uma economia agrária e rural a partir da experiência da industrialização e da urbanização. Essa transição se refletiu também em significativas mudanças demográficas, que, por sua vez, impactavam o cenário educacional no sentido de crescimento da demanda potencial de crianças e jovens aptas a ingressar na escola.

Paralelamente ao processo de expansão da rede pública de ensino, vemos emergir, em 1961, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (LDB), durante o governo de João Goulart, definida pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro. Essa versão foi posteriormente alterada pela Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, já no período militar (OEI/MEC, 2003). Entre as características mais importantes da LDB de 1961, destacam-se: a institucionalização de uma gestão descentralizada do sistema educacional entre os estados, o que garantia relativa autonomia para oferta do ensino entre os entes federados; o estabelecimento de porcentagens mínimas do orçamento (para os estados e a União) que deveriam ser destinados à educação; a autorização dos investimentos públicos para o setor privado da educação; a regulamentação dos conselhos estaduais de educação e do conselho federal de educação; a obrigatoriedade do ensino nos quatro anos do ensino primário e a permanência de exames de admissão para acesso ao ensino secundário, que ficou subdividido em dois ciclos – o Ginásial, com duração de quatro anos, e o Colegial, com duração de três anos, sendo que, no ensino técnico, havia a oferta da formação nos ramos industrial, agrícola, comercial e de docente. (CORTI, 2015; OEI/MEC, 2003).²⁸ A tabela abaixo sintetiza a forma de organização do sistema educacional no país após a aprovação da LDB de 1961.²⁹

²⁸ Cândido Alberto Gomes (2000) descreve com maiores detalhes as subdivisões internas relativas ao Ensino Médio no Brasil ao longo de seu desenvolvimento histórico na obra *“O Ensino Médio no Brasil - ou a história do patinho feio recontada”*. Analisaremos com maiores detalhes essas segmentações internas do no Ensino Médio posteriormente.

²⁹ Uma alteração importante não mencionada aqui foi a Lei da Equivalência (1953), que permitiu que estudantes egressos dos cursos profissionalizantes pleiteassem vagas do Ensino Superior para áreas correlatas às suas formações (GOMES, 2000).

Tabela 12- Organização do sistema de ensino brasileiro por níveis, duração e subdivisões internas até a vigência da LDB de 1961

Nível de Ensino	Duração	Subdivisões internas	
Ensino Primário (obrigatório)	4 anos	Elementar (3 anos)	
		Complementar (1 ano)	
Ensino Secundário ³⁰	variável	Ginásio (4 anos)	
		Clássico (3 anos)	Científico (3 anos)
Ensino Normal (formação de professores)	7 anos	1º Ciclo - 4 anos	
		2º Ciclo- 3 anos	
Ensino Técnico Profissional	variável	Ciclo fundamental (4 a 6 anos)	
		Ciclo técnico (3 a 4 anos)	
Ensino Superior	Até 6 anos	Variável	

Fonte: Rigotti, 2004, p. 131

3.3.2- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971

O período compreendido entre meados de 1964 e 1985 é marcado pela vigência da ditadura militar no país. A estratégia dos governos militares na área educacional foi possibilitar a expansão das matrículas a partir do crescimento da rede física de escolas por meio da concessão de incentivos para ampliação da rede privada. Por exemplo, em 1970, as redes estaduais públicas representavam 47,9% das matrículas de Ensino Médio e a expansão de matrículas até a década de 1980 foi mais forte na rede privada (CORTI, 2015).³¹

Uma das características mais importantes dessa versão da LDB (1971) foi também o fim dos exames admissionais para o ensino secundário e a emergência do fenômeno da profissionalização compulsória, que passou a ser compreendido posteriormente como mecanismo de contenção de demandas pelo acesso ao Ensino Superior no país (CUNHA, 1991). Somado a isso, a pressão social por maiores níveis de escolarização e as demandas do setor privado fizeram com que se ampliasse o tempo da escolaridade obrigatória no país de 4 para 8 anos.

³⁰ Cândido Alberto Gomes (2000) explora com maior riqueza de detalhes as subdivisões internas no ensino secundário brasileiro neste período em sua obra já mencionada.

³¹ Pesquisadores, intelectuais e educadores passaram a atacar o caráter mercantilista da educação profissional oferecida no período como estratégia de formação de mão de obra barata. Na contramão desta ofensiva, cria-se, por exemplo, o GT Trabalho e Educação da ANPED, que defenderia a concepção de trabalho como parte da formação ontológica do indivíduo e a indissociabilidade entre trabalho manual e trabalho intelectual (CORTI, 2015, p. 65).

A estratégia priorizada pelo governo para ampliar os níveis de escolaridade geral da população foi, no entanto, marcada pela oferta de programas de alfabetização via mecanismos de rádio e TV, para a qual se destinava a demanda da população mais pobre do país. Esses programas contribuíam diretamente para a maior oferta de mão de obra barata no mercado de trabalho e a consequente desvalorização progressiva dos diplomas, tal como do nível geral dos salários (CUNHA, 1991). O resultado dessa conjugação de políticas refletiu, como sabemos, em maior crescimento econômico apoiado, em encolhimento da renda do trabalho e aumento da desigualdade social (mesmo com a maior inserção da mão de obra no mercado de trabalho).³²

Em relação à organização interna entre os níveis de ensino, duração e faixa etária, o quadro a seguir ilustra as inovações feitas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971:

Quadro 4 - Estrutura do Sistema de Ensino no Brasil a partir da LDB de 1971³³

Nível de Ensino	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
1º Grau	8 anos	De 7 a 14 anos (obrigatório)
2º Grau	3 anos	De 15 a 17 anos
Ensino Superior	Variável	Após 17 anos

Fonte : MEC/OEI, 2003, p. 26.

Como podemos perceber, uma das principais mudanças em relação à versão anterior foi o estabelecimento da faixa etária escolar obrigatória dos 7 aos 14 anos. Outras modificações importantes foram a conjugação dos níveis Primário e Ginásial, que passaram a formar o ensino de 1º Grau, enquanto o antigo nível Colegial passou a constituir o Ensino de 2º Grau (RIGOTTI, 2004).

Em termos de modelos pedagógicos, as quatro primeiras séries continuavam coordenadas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, apenas formação para magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º e 2º Graus, permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes

³² De 1959 a 1969, por exemplo, apenas na cidade de São Paulo, a renda real das famílias diminuiu 9,4%, ao mesmo tempo em que dobrou o número de pessoas que passaram a colaborar no orçamento doméstico (CUNHA, 1991, p.267).

³³ Área sombreada corresponde à faixa escolar obrigatória no período.

professores, que deveriam possuir ao menos formação de nível superior (MEC/OEI, 2003, p. 26).

As principais contribuições dessa versão da LDB para a segmentação do sistema educacional no país se deram com a institucionalização da profissionalização compulsória no 2º Grau e o reforço dos estímulos à ampliação física da rede privada – que passou a concentrar boa parte do público escolar que visava acessar o Ensino Superior de formação acadêmica (CORTI, 2015; CUNHA, 1991). Ainda que tenha havido a ampliação do tempo da escola obrigatória, a mesma se deu de forma leviana e precária aos mais pobres, à custa do crescimento do setor privado, que visava atender aos segmentos das classes médias e mais afortunadas.

3.3.3- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

O fim do governo militar (1985) e a redemocratização do Brasil marcam uma tendência de retomada dos investimentos públicos na educação e a diminuição relativa da incidência do setor privado. Esse período foi marcado por uma ampla mobilização nacional que envolveu boa parte da sociedade brasileira, embalada pela promulgação da Constituição de 1988 e a pressão pelas mudanças educacionais, que aguçaram a luta pela democracia.

A despeito das inúmeras mudanças realizadas em seu projeto original, tal movimento originou a Lei n.º 9.394 de 1996, que instituiu a mais recente versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Como mostra a tabela abaixo, a educação escolar passou a ser dividida em dois níveis principais: a educação básica (composta pelo ensino infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) e a educação superior, que abrange os cursos de graduação, tecnólogos e pós-graduação).

No que tange à organização de cada nível de ensino, a cargo da educação infantil ficou definido o atendimento de crianças de 0 a 3 anos por meio de creches, tal como a formação pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos. Além disso, o antigo 1º Grau se subdividiu em duas etapas, que compõem o atual Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano). Já o antigo 2º grau se transformou no nível equivalente ao atual Ensino Médio, que tem duração mínima de três anos. A tabela abaixo resume a estrutura interna deste sistema desde então.

Tabela 13 - Estrutura do Sistema de Ensino no Brasil a partir da LDB de 1996

Níveis de Ensino		Subdivisões	Duração	Faixa Etária ³⁴
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	4 anos	0 a 3 anos
		Pré-Escola	3 anos	4 a 6 anos
	Ensino Fundamental	Fundamental I	4 anos	7 a 10 anos
		Fundamental II	4 anos	11 a 14 anos
	Ensino Médio	Formação única ³⁵	3 anos	15 a 17 anos
E.Superior ³⁶	Cursos Diversos	variável	variável	A partir de 17 anos

Fonte: LDB, 1996 (adaptada).

Outras conquistas importantes com a LDB de 1996 foram a educação de modalidade EJA, a separação da educação profissional do ensino formal e as especificidades das modalidades de educação especial, indígena e quilombola (RIBEIRO, 2015).

No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a mesma surgiu a partir da preocupação com o analfabetismo generalizado no país. Sua oferta funciona em formato não seriado, com o objetivo de habilitar jovens e adultos a dar prosseguimento nos estudos em prazo mais curto. Nessa modalidade, o Ensino Fundamental recebe estudantes com pelo menos 15 anos de idade que ainda não concluíram a etapa; enquanto para o Ensino Médio, eles têm que ter mais de 18 anos (RIGOTTI, 2004).

No que tange à questão da educação profissional, a LDB de 1996 retomou a dualidade devida à associação desta com o Ensino Médio que se concretizou pelo Decreto nº. 2.208/97. Tal medida instituiu a separação entre o Ensino Médio e a educação profissional no país, (SOUZA SANTOS, 2018). Já a garantia da modalidade de educação especial para pessoas com deficiência, por sua vez, buscou incluir esses grupos preferencialmente na modalidade regular de ensino, ou, quando não fosse possível, em classes, escolas ou serviços especializados (como APAE's). Outras

³⁴ A partir da Emenda Constitucional N. 59 de 2009, a idade obrigatória de frequência escolar no Brasil passou a compreender a faixa etária dos 4 aos 17 anos.

³⁵ No caso específico do Ensino Médio, houve uma mudança substancial na oferta instituída pela Lei 13.415 de 2016, que instituiu a "Reforma do Ensino Médio". Trataremos desta modificação na seção específica sobre o Ensino Médio.

³⁶ O Ensino Superior envolve a formação em cursos tecnólogos, graduação e pós-graduação (Latu Sensu e Strictu Sensu).

modalidades de educação também apareceram pela primeira vez no país, como educação indígena e quilombola.

Outra marca importante nessa versão da LDB, apontada por Cunha (2007), se deu com as novas formas de influência do setor privado junto à educação básica. Isso porque houve o reconhecimento, pela primeira vez na legislação brasileira, da possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino. Com isso, atenta o autor, o crescimento do setor público na educação básica não pode ser tomado como pressuposto de uma maior participação estatal na oferta de ensino, na medida em que esta expansão se realizou também mediante a atuação direta ou indireta de Organizações não governamentais (ONG's).

3.4- A função social da segmentação no sistema educacional brasileiro

Em síntese, vimos que, desde sua origem, a estruturação de um sistema educacional no Brasil ao longo do século XX se caracteriza por uma dualidade histórica da oferta educacional no nível secundário (KRAWCZYK, 2003). Esse fenômeno engendrou sucessivos padrões de segmentação no sistema de ensino brasileiro, que se fizeram presente por meio de diferentes arranjos institucionais e das diferentes reformas educacionais analisadas.

Nossa análise indica que a segmentação se mostrou mais direta no plano normativo, com as Reformas Educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema, nas décadas de 1930 e 1940, e, posteriormente, com as LDB's de 1961 e 1971. Formalmente, esse fenômeno parece ter se suprimido temporariamente com a promulgação da LDB de 1996 e a possibilidade de uma formação única para o Ensino Médio³⁷. Entretanto, mesmo em um contexto de oferta escolar unificada no plano normativo, a segmentação pode acontecer, por exemplo, através de uma distribuição desigual do currículo entre diferentes classes sociais, ou, ainda, pela associação bastante comum no Brasil entre a composição do nível socioeconômico familiar e a separação entre as instituições públicas e privadas. Por meio dessa separação, foi possível perceber um processo que denota a possibilidade de

³⁷ Apenas temporariamente, porque a aprovação da Lei 13.415 de 2017 instituiu uma das mais significativas segmentações no currículo do Ensino Médio. Trataremos desta modificação em seção específica do Ensino Médio.

“isolamento da experiência escolar” dos grupos mais privilegiados por meio do setor privado, como nos mostra o trabalho de Almeida et. al. (2017) e que também serve como uma espécie de “filtro da mobilidade social” no país centrado no próprio sistema de ensino (GOMES, 2000).

4.0- O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SEUS DESAFIOS ATUAIS

Nesta seção, procuramos analisar parte das características atuais do Ensino Médio no Brasil e alguns dos desafios para sua democratização. Também fizemos um esforço de evidenciar como as desigualdades sociais afetam as condições de escolarização da juventude no país e procuramos expor as recentes mudanças no formato e organização dessa etapa, instituídas pela Lei 13.415 de 2017 – conhecida como “Reforma do Ensino Médio”.

Como vimos no Capítulo 3, o sistema educacional brasileiro ganha uma identidade institucional importante com a LDB de 1996. No caso específico do Ensino Médio, a lei assinala que o mesmo deveria ter uma duração mínima de três anos e entre suas principais finalidades estão as de garantir: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a continuidade dos estudos; a preparação básica para o trabalho; a formação ética; e o desenvolvimento da autonomia intelectual e de pensamento crítico entre os educandos, que lhes possibilitaria uma compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos da sociedade brasileira (LDB, 1996).³⁸

A partir de então, o Ensino Médio passou a fazer parte da concepção de educação básica ofertada pelo sistema educacional no país- ainda que a etapa de ensino em si não tenha se tornado obrigatória.³⁹ Mesmo que isso tenha sido um avanço importante, a realidade atual mostra que os jovens estudantes brasileiros enfrentam enormes desafios para acessar e concluir seus estudos segundo os parâmetros garantidos por lei. Seguramente, o Ensino Médio constitui hoje a etapa mais desafiadora da educação básica no Brasil. Alguns dados recentes podem nos dar uma breve dimensão das principais adversidades.

Em 2017, foram registradas pelo INEP um total de 7.125.365 matrículas no Ensino Médio regular, distribuídas em 28,3 mil escolas em todo país. Do total dessas escolas, 89,8% estavam na zona urbana e 10,2% na zona rural. As redes públicas

³⁸ Até 2018, o currículo do Ensino Médio era oficialmente definido pelos PCNEM e pelas DCNEM, e estavam subdivididos em um conjunto de 13 disciplinas obrigatórias, entre as quais estavam: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Artes, Inglês, Literatura e Educação Física.

³⁹ Com a aprovação da emenda constitucional n. 59, instituída em 2009, definiu-se que a obrigatoriedade da frequência à escola no país seria para a faixa etária de 14 a 17 anos. Dentro de uma trajetória escolar ideal, o jovem de 17 anos estaria concluindo o Ensino Médio.

estaduais atendem a maioria das matrículas para essa etapa, ou seja, 84,8% do total, enquanto a rede privada atende cerca de 15,2%. As matrículas no Ensino Médio representam 16,7% em relação a todas as etapas da educação básica no país (INEP, 2018).⁴⁰

Quando analisamos as recentes taxas de rendimento escolar dessa etapa, vemos que as maiores reprovações se concentravam no 1º ano, correspondendo a 17,7% das matrículas; no 2º ano, esse percentual cai para 10,9% e, no 3º ano, para 6,5%. As taxas de abandono são de 8,8% no 1º ano; 7,2% no 2º ano e 5,4% no 3º ano. As taxas de distorções idade-série são também eram preocupantes: estando em 27% em todo Brasil – sendo 30% nas escolas públicas, 7% nas escolas privadas, 29% nas escolas urbanas e 40% nas escolas rurais (MEC/INEP, 2015).

Além desses dados, que representam aqueles que estão inclusos no sistema, preocupam mais ainda as porcentagens relativas aos que estão fora. De acordo com a PNAD de 2015, a população residente no país com faixa de idade entre 15 e 17 anos era de 10.637.610 jovens nesse ano. Desse total, a taxa de escolarização bruta (ou seja, o total de jovens matriculados no sistema de ensino, independentemente da etapa) era de 85%, enquanto a taxa de escolarização líquida (matrículas para a faixa etária de 15 a 17 anos) era de apenas 68%. Nesse mesmo ano, havia 1.863.158 de jovens fora do nível de ensino ideal para suas idades e 1.593.141 estavam fora da escola. Mais do que isso: ainda apenas para essa faixa etária, o Brasil registrou 83.663 analfabetos (IBGE, 2015).⁴¹ Atualmente, mais da metade da população brasileira que tem entre 25 e 64 anos não concluiu o Ensino Médio.⁴²

Esta situação coloca o Brasil em posição de atraso no processo de universalização do acesso à educação básica, não apenas em relação aos países centrais da Europa (PERRY, 2009; RAMIREZ; BOLI, 1987) como também entre alguns de seus vizinhos latino-americanos (ALMEIDA et al., 2017; KRAWCZYK;

⁴⁰ Alguns dos dados reproduzidos aqui foram levantados pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre o Ensino Médio no Brasil (EM Pesquisa), coordenado conjuntamente pelas Profas. Nora Krawczyk e Mônica Ribeiro, a partir do resultado do trabalho conjunto realizado pelo grupo. Tomei a liberdade de compartilhá-los por conta da importância que esse grupo teve nesta pesquisa. Link de acesso ao Diretório do Grupo de Pesquisa no CNPq : <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1847227364125839>

⁴¹ Se levarmos em conta os dados para a faixa etária de 18 a 24 anos, havia 6.887.122 jovens estudando, enquanto 15.545.098 estavam fora da escola. A taxa de analfabetismo foi de 8,5%, o que representa 260.022 jovens (IBGE/PNAD/2015).

⁴² Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45470956> (acesso em 28/03/2019).

VIEIRA, 2012). Parte das condições que contribuem para a exclusão e a seletividade escolar estão associadas às especificidades de seu histórico desenvolvimento econômico e social (SILVA, 2015; GOMES, 2000; SPOSITO; SOUZA, 2014), às desigualdades que afetam a juventude no país (BRITO, 2017; DAYRELL; JESUS, 2016) e às possíveis características de seu formato e organização curricular (KRAWCZYK, 2003, 2011; SILVA, 2009).

4.1- A Expansão do Ensino Médio brasileiro

Desde as primeiras escolas de nível secundário do país, ofertadas no período Imperial, até o final do século XX, o Ensino Médio público ocupou uma posição periférica nas políticas educacionais brasileiras. Isso porque essa etapa de ensino foi, durante muito tempo, um espaço reservado à formação das elites do país (GOMES, 2001).

No capítulo anterior (Capítulo 3), procuramos mostrar as razões para o retardamento do desenvolvimento do sistema educativo no Brasil. Vimos, em seu desenvolvimento histórico, que a rede privada teve uma influência considerável nesse processo. No que se refere ao Ensino Médio, até a década de 1970, sua oferta estava bastante concentrada na rede privada e atendia a uma pequena parcela da juventude brasileira.⁴³

Esse cenário começa a mudar apenas no final da década de 1980, quando se observa o início de um processo de expansão da rede pública de Ensino Médio, conduzida majoritariamente pelos entes federados. O ponto culminante dessa expansão acontece entre o início da década de 1990 e 2004 (SPOSITO; SOUZA, 2014). Nas tabelas abaixo, sintetizamos a evolução das matrículas para esse último período, cujo crescimento foi o mais vigoroso:

⁴³ Em 1971, por exemplo, o Ensino Médio privado era responsável por 43,5% das matrículas no país, chegando a 46,5% em 1980. Enquanto isso, no mesmo período, a oferta pública diminuiu de 47,9% para 47%. Em 1985, porém, o setor público já era responsável por 59% das matrículas nessa etapa, mantendo um ritmo de crescimento nas décadas seguintes e sendo responsável, hoje, por cerca de 85% na modalidade regular (CORTI, 2015, p. 64).

Tabela 14 - Evolução do número de matrículas no Ensino Médio Regular no Brasil- 1991 a 2018

Ano	Número de Matrículas
1991	3.772.698
2001	8.398.008
2004	9.169.357
2008	8.366.100
2014	8.301.380
2018	7.709.929

Fonte: Censo Escolar, INEP (1992, 2002, 2005, 2009, 2015 e 2019 – adaptado).

Como é possível notar, de 1991 a 2004, o número de matrículas nessa etapa mais do que duplicou, tendo apresentado posteriormente uma tendência de queda. Muitas pesquisas foram produzidas procurando explicar os fatores que poderiam ter favorecido esse crescimento. Entre elas, a literatura destaca de forma mais direta: a-) as mudanças demográficas vivenciadas pelo país entre 1970 e 1990 e a influência da chamada “onda jovem”, que foi marcada pelo expressivo crescimento populacional e o aumento da demanda potencial pelo acesso à escola no país (especialmente no nível do Ensino Médio) ao longo dos anos de 1980 e 2000 (CORTI, 2015); e b-) o aumento do fluxo escolar do Ensino Fundamental brasileiro a partir de 1980, que levou a um maior número de egressos nessa etapa e avolumou a demanda de jovens aptos a ingressar no Ensino Médio a partir de 1990 (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; SPOSITO; SOUZA, 2014).

A confluência desses fatores se somou, ainda, a uma conjuntura política e econômica marcada pelo avanço do neoliberalismo a partir de 1989. Diante de um contexto de transição, parte do setor privado se alinhou às organizações multilaterais (como Banco Mundial, BIRD, ONU, etc) e passou a fomentar diversas políticas públicas visando aumentar os níveis de escolaridade da força de trabalho no país. A estratégia era a adaptação e integração dos trabalhadores às profundas mudanças tecnológicas e culturais que se apresentavam naquele contexto (SILVA, 2009; ZIBAS, 2005b).

No que tange à tendência de diminuição das matrículas partir de 2004, não existem pesquisas suficientemente consolidadas. Alguns autores (SPOSITO; SOUZA, 2014) indicam, por exemplo, que os jovens vêm diminuindo sua participação relativa em relação ao tamanho absoluto da população brasileira desde o início do século XXI,

e isso poderia explicar a diminuição da demanda pelo Ensino Médio.⁴⁴ Em outras fontes, são considerados como fatores essenciais para esse fenômeno a redução do número de concluintes na última série do Ensino Fundamental (especialmente entre 2004 e 2005) – que também se somou à melhoria dos índices de fluxo escolar no Ensino Médio – e o aumento de matrículas na modalidade EJA (CORBUCCI, 2009), ocasionando, assim, um período de menor demanda para essa etapa.⁴⁵

Apesar dessa tendência, no entanto, nota-se que, nas últimas décadas, houve avanços importantes no Ensino Médio brasileiro. Entre eles, destaca-se uma tendência de aumento do atendimento escolar – encabeçado sobretudo pela rede pública – e de melhoria do fluxo escolar, notado entre todas as regiões e estados do país, apesar da permanência das disparidades regionais (KRAWCZYK, 2013).

Tabela 15 - Taxas de Escolarização Líquida (%) para o Ensino Médio por Regiões em (2000 a 2016)

Localidade	2000	2004	2008	2014	2015	2016
Brasil	34,4	44,4	50,4	56,3	56,9	68,0
Norte	19,2	27,5	39,7	46,7	47,9	58,1
Nordeste	18,9	27,9	36,4	47,5	48,3	58,9
Sudeste	46,3	58,0	61,9	63,8	65,2	76,9
Sul	44,0	53,4	56,4	61,0	58,6	69,1
Centro-Oeste	34,4	44,9	51,8	58,5	58,5	70,0

Fonte: IBGE - PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua)

⁴⁴ Em 2004, por exemplo, os jovens com idade entre 15 e 24 anos no Brasil (que são majoritários nas matrículas do Ensino Médio regular) representavam 19,2% em relação à população total; em 2014, esse mesmo grupo etário passou a representar 16,1% da população. No entanto, como sabemos, se a população cresce em termos absolutos – e os dados mostram isso –, o quantitativo de jovens nesta faixa etária também tende a ser maior (SPOSITO; SOUZA, 2014).

⁴⁵ Entretanto, o aumento de matrículas na modalidade EJA no período foi proporcionalmente menor que a tendência de queda percebida para a modalidade regular.

Tabela 16 - Taxas de escolarização líquida (%) para o Ensino Médio por UF's (2000 a 2016)

Localidade	2000	2004	2008	2014	2015	2016
Rondônia	21,9	35,6	41	50,4	45,3	61,4
Acre	20,9	27,7	46	50,8	51,8	64,7
Amazonas	19,3	28,2	39,2	46,3	50,3	59,8
Roraima	32,7	38,3	50,4	55,7	61,2	70,9
Pará	16,4	22,5	35,1	42,5	44,5	52,4
Amapá	28,6	41,7	57,6	56,2	48,4	70,4
Tocantins	22,4	33,5	51,9	58	58	65,1
Maranhão	17,1	25,5	33,4	52,5	51,5	64
Piauí	15	22,4	36	46,2	50,1	59,1
Ceará	22,1	34	45,5	57,3	56,6	67,5
Rio Grande do Norte	24,2	36,2	35,5	46,3	42,2	58,4
Paraíba	17,3	24,3	37,4	43,6	49,8	55,2
Pernambuco	22,2	27,2	32,5	48,6	49,3	61,1
Alagoas	13,3	20,5	32,9	39,8	39,7	55
Sergipe	17,1	29,6	36	41,2	35,2	51
Bahia	17,8	27,4	35,3	42,8	45,9	53,4
Minas Gerais	39,1	49,7	56	59,6	59,5	71
Espírito Santo	40,1	50,3	52	52,4	56,9	66,3
Rio de Janeiro	38,7	46,7	53,6	52	54,2	63,4
São Paulo	53,4	66,5	69,2	71,2	73	85,3
Paraná	47,3	52,3	57,9	60,9	61,2	71,3
Santa Catarina	45,2	58,3	59,8	68,7	58,9	72,9
Rio Grande do Sul	44,5	51,6	52,7	56	55,7	64,1
Mato Grosso do Sul	33,1	40,2	47,5	52,1	47,7	56,3
Mato Grosso	31,3	43,7	50,2	61,4	61,6	80,7
Goiás	32,3	45,6	53,4	58,1	58,9	69,8
Distrito Federal	44,8	49,5	54,9	61,6	63	69,6

Fonte: IBGE - PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua)

Como se vê, além do aumento no atendimento educacional, existe uma evolução do desempenho interno na etapa, explicitado na melhoria das taxas líquidas de matrículas ao longo dos anos. Pode-se afirmar que temos muito mais jovens que concluem o Ensino Médio hoje do que há duas décadas. Tão relevante quanto isso é o fato de essa expansão também estar associada a um vigoroso acesso dos mais pobres a essa etapa de ensino.⁴⁶

⁴⁶ No Capítulo 6, exploraremos algumas variáveis que nos parecem mais importantes para analisar a natureza do fenômeno da progressividade no Ensino Médio brasileiro.

Um recente estudo da Clacso, por exemplo, mostra que, em 2002, a taxa líquida de matrícula média no Ensino Médio brasileiro era de 40,8%; desse total, apenas 10,1% pertenciam ao grupo dos 5% mais pobres da população considerando a faixa etária de 15 a 17 anos. Já em 2015, enquanto a taxa líquida de matrículas sobe para 56,9%, a proporção de jovens que têm entre 15 e 17 anos e que estão entre os 5% mais pobres da população cresce para 39% do total das matrículas. Ou seja, um aumento de 264% dos 5% mais pobres em relação a 2002. Se levarmos em conta os 20% mais pobres, esse percentual chega a 43,4% para 2015 (CAMPELLO, 2017, p. 20).

Nesse sentido, a inclusão e a progressividade foram características que marcaram as últimas décadas do desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro. Tais conquistas se intensificaram sobretudo após a redemocratização do país, período marcado por um novo ciclo de direitos sociais proclamados com a Constituição de 1988 e que, se não estão realizados de forma substancial, favoreceram a impulsão de inúmeras lutas políticas pela sua efetivação (BURGOS, 2012). Somado a isso, nos últimos anos presenciamos a emergência de algumas políticas sociais de redistribuição de renda, aumento real do salário mínimo e diminuição moderada das desigualdades sociais no país, que contribuíram para que as classes populares pudessem desfrutar de maiores níveis de escolaridade (CAMPELLO, 2017; POCHMANN, 2014).⁴⁷

4.2- A precarização da oferta

Apesar desses avanços, nem tudo são flores no jardim espinhoso do Ensino Médio. Historicamente, nota-se que, à medida que os mais pobres eram paulatinamente atendidos pelo sistema público de educação – e diminuía, portanto, as desigualdades de oportunidades escolares para os grupos mais ricos e privilegiados da sociedade brasileira –, dois fenômenos passaram a constituir limitações importantes no que se refere ao direito a uma escola democrática: 1-) o enfraquecimento institucional do sistema público de educação (PEREGRINO, 2006); e 2-) a marcante influência que as desigualdades sociais do país imprimiam no seu interior (KRAWCZYK; JOSÉ; SILVA, 2017).

⁴⁷ No Capítulo 6, analisaremos as principais mudanças socioeconômicas e culturais que a inclusão e a progressividade trouxeram ao Ensino Médio brasileiro e ao sistema educativo em geral.

Desse modo, se ao longo de quase todo o século XX as disputas políticas mais intensas relacionadas à educação se deram em torno da luta por garantias pelo acesso à escola, a partir dos anos 1980, vemos surgir como pauta imperativa a busca pela qualidade do ensino (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005) e a preocupação com a questão das desigualdades escolares (BARBOSA, 2006). Para compreender esse fenômeno, é preciso analisar alguns dos aspectos relacionados ao que a literatura qualifica como o processo de “massificação” do atendimento educacional no país (BURGOS, 2012).

O que a literatura tem destacado de forma mais incisiva é que a crescente fragilidade institucional que a escola pública adquire ao longo do tempo no Brasil tem relação com um processo de expansão órfão de investimentos públicos suficientes (CORTI, 2015; PEREGRINO, 2006). Junto a isso, no caso específico do Ensino Médio, também tem sido levada em conta uma cultura política que marginalizou essa etapa no âmbito das políticas educacionais do país frente a um fenômeno de aumento da heterogeneidade de seu público. Assim, houve a carência de uma política intersectorial direcionada à inclusão nessa etapa e de orientações políticas e pedagógicas para o ensino (KRAWCZYK, 2003, 2011).

Em seu trabalho de doutorado, Ana Paula Corti (2015) destaca que, no estado de São Paulo – onde o crescimento de matrículas no Ensino Médio foi pioneiro entre as unidades federativas do país –, a inclusão dos jovens nas escolas foi marcada pela acomodação em turmas do período noturno e aproveitando as estruturas físicas das escolas de ensino infantil e fundamental já existentes. O novo público que seria acomodado nesses espaços era constituído basicamente por trabalhadores que queriam mais estudos, tinham uma média de idade elevada e pertenciam majoritariamente aos setores populares.

Segundo a mesma autora, essa inclusão aconteceu “à deriva”, ou seja, sem políticas públicas e recursos específicos que pudessem atender a essas novas demandas escolares, o que resultou em salas de aulas superlotadas e na diminuição da possibilidade de condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem. Esse fenômeno modificou a natureza institucional do sistema público de educação no Ensino Médio de maneira significativa. Na mesma linha, para Mônica Peregrino (2010), o acesso massivo dos mais pobres à escola pública brasileira a partir de 1970 foi marcado pelo fenômeno da “desescolarização escolar”. Segundo a autora:

Este movimento se realiza através da ação combinada de esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares e das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais)[...]. (PEREGRINO, 2006, p. 102).

Um dos efeitos mais perceptíveis desse fenômeno foi a perda das características fundamentais exigidas para uma boa escolarização. Na medida em que se expande, o atendimento educacional no país substitui a experiência da aprendizagem e da socialização – que lhe são característicos –, e passa a ser notabilizado por um espaço de “habitação dos pobres”. Peregrino nos mostra que no cerne desse fenômeno se assenta uma lógica perversa no que diz respeito ao Estado e à gestão do sistema educacional no país: apesar de os números absolutos de recursos investidos na educação terem aumento entre 1970 e 1990, foi prevalecendo no país a ideia de se fazer mais com menos; ou seja, os governos visavam expandir o atendimento educacional sem, necessariamente, aditar os investimentos educacionais de modo proporcional ao crescimento da população atendida.

Ao contrário do passado, atualmente o Ensino Médio dispõe de alguns recursos financeiros próprios, que foram possíveis graças à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴⁸, que permitiu a ampliação da vinculação de recursos para todas as etapas da Educação Básica e prevê a complementação financeira para financiamento da educação por parte do Executivo. Entretanto, a realidade ainda hoje é estarrecidora.

Quando analisamos, por exemplo, as condições de funcionamento das escolas de Ensino Médio no Brasil, o próprio Censo Escolar (INEP/2015) mostra que apenas 23% delas possuem o conjunto de infraestrutura adequada para funcionamento, segundo as metas específicas do último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (MEC / INEP, 2014).⁴⁹ No que diz respeito aos recursos humanos,

48 Criado em 2007, o FUNDEB veio em substituição ao antigo FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, que vigorava desde 1997.

49 Este plano prevê o mínimo para as condições de ensino, como, por exemplo: assegurar a todas as escolas públicas o acesso à energia elétrica, ao abastecimento de água tratada, ao esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos; garantir do acesso das/os alunas/os a espaços para a prática

segundo relatório do Tribunal de Contas da União (TCU, 2014), faltam cerca de 32.000 professores nas redes estaduais de educação no Brasil, considerando apenas as doze disciplinas ofertadas no Ensino Médio (BRASIL, TCU, 2014). Essa escassez de docentes no país, como mostram inúmeras evidências, quase sempre reflete a baixa atratividade da profissão, as condições desfavoráveis de trabalho nos espaços escolares e a baixa remuneração (BASÍLIO; ALMEIDA; FONSECA, 2018). O mesmo relatório apontou, também, que muitos estados não vêm cumprindo a Lei 11.738 de 16/07/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica.

Esse contexto nos mostra que os movimentos de expansão e precarização do Ensino Médio brasileiro acontecem de maneira concomitante. Mais do que isso, tais fenômenos parecem constituir parte de um projeto político das elites para com a educação brasileira – o que aprofundaremos no próximo tópico.

4.3- As desigualdades sociais e os impasses para a democratização do Ensino Médio

Junto aos problemas anteriormente anunciados, apresenta-se outra variável que agrava o desafio de democratização escolar no Brasil: a desigualdade social. Refletindo sobre os processos de inclusão e progressividade no Ensino Médio brasileiro a partir de 1990, Cândido Gomes (2001) alertava, ainda no começo do século XXI, que:

[...]a democratização desse nível de ensino se faz lentamente e parece afetar, de modo negativo, o desempenho dos estudantes socialmente desprivilegiados, ou seja, apesar da significativa expansão do acesso, as oportunidades de escolarização proporcionadas tendem a ser desiguais [...]. As populações não brancas apresentam taxas de participação e níveis de realização mais baixos, apesar do controle das variáveis renda familiar per capita e do nível de escolaridade do pai. [...] (GOMES, 2001.p 200)

Esse fenômeno sugere que a organização dos sistemas de ensino tendem a transformar desigualdades sociais em desigualdades escolares (LÓPEZ, 2005). Assim, qualquer análise sobre a realidade do Ensino Médio no Brasil deve levar em

conta os aspectos socioeconômicos e culturais vividos pela juventude brasileira. Isso porque, como procuramos mostrar no Capítulo 2, as escolas e os sistemas educacionais influenciam e são influenciados pelo modo como as sociedades se organizam para a produção e reprodução de sua vida material e simbólica (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOU, 2012; FRIGOTTO, 2010).

Um estudo recente divulgado pela Oxfam (2017) revela uma realidade desalentadora sobre as desigualdades de riqueza e renda no Brasil. As seis pessoas mais ricas em 2017 possuíam a riqueza equivalente à metade da população mais pobre. Mais do que isso, a renda mensal dos 5% mais ricos equivalia à soma de 95% da população brasileira. Entre os países dos quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda pelos mais ricos, tendo um dos piores indicadores de desigualdade social do mundo. Em 2017, o país registrou mais de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, ou seja, com menos de \$ 1,90 por dia. Aproximadamente 80% da população brasileira vive atualmente com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais (OXFAM BRASIL, 2017).

No momento em que as primeiras críticas à meritocracia – que constitui a base ideológica das sociedades de livre mercado (BOURDIEU; PASSERON, opt. cit.; YOUNG, 1994) – surgiram na Europa, ficou perceptível que seus pressupostos não poderiam ser apoiados por uma visão formalista, supostamente neutra e imparcial das instituições sociais e das desigualdades sociais. As críticas ao mérito surgem a partir de um relativo consenso de que as desigualdades sociais são prejudiciais à ordem liberal e republicana. No que tange ao sistema educacional, elas se fundamentam na noção de que as desigualdades de origem quase sempre se transmutam em desigualdades escolares (DUBET, 2011; SETTON; RATIER, 2016).

Florestan Fernandes (1975, 1976), nos mostra que o desenvolvimento de um capitalismo de tipo periférico e dependente no Brasil, se apoiou num modo de produção econômico forjado a partir da sociedade escravocrata e fez com que a constituição e desenvolvimento das classes sociais se desse com base na exploração, no alijamento e na dominação dos segmentos populares praticada pelos grupos de proprietários, que formavam uma classe política reacionária frente aos valores liberais da modernidade (FERNANDES, 1975, 1976).

Recentemente, Jessé de Souza (2012) sugeriu que a construção de uma sociabilidade cultural tipicamente brasileira é marcada historicamente pela conjunção

entre a naturalização das desigualdades sociais e a hierarquização das relações interpessoais. Para o autor, além das desigualdades de base material oriundas das relações primárias do sistema econômico – que, como vimos, expressam mais diretamente as desigualdades de renda e as riquezas –, a permanência da dominação e da exploração sob as maiorias no país acontece porque as relações de poder também se efetivam no plano simbólico e cultural do Brasil. Com efeito, estão inculcadas nos corpos, nos juízos de consciência e nas relações subjetivas.

A recente retomada das políticas neoliberais no país – mais incisivas depois do Golpe parlamentar de 2016 e a eleição do candidato de extrema direita Jair Bolsonaro em 2018 – acentuou a possibilidade de um cenário de maior exclusão e desigualdades. Como afirma Krawczyk (2018), historicamente, o Ensino Médio é particularmente sensível às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira, não apenas em razão da disputa permanente pelos seus objetivos e pelas suas orientações de cunho pedagógico, mas também por ser a etapa mais vulnerável frente às desigualdades sociais do país.⁵⁰

4.4- A Reforma do Ensino Médio e seus possíveis impactos nas desigualdades escolares

A partir da década de 1990, são inúmeras as mudanças e reformas que se voltam para o Ensino Médio brasileiro (CASTRO; TIEZZI, 2005; ZIBAS, 2005a, 2005b). Em geral, as mudanças que se instituem são quase sempre enviesadas por interesses de setores da sociedade civil que apresentam determinadas narrativas catastróficas, as quais ecoam em um cenário marcado por uma suposta “crise” do ensino aliado a contextos de escassez de recursos. Foi exatamente da confluência destes fatores que surgiu a recente proposta de alteração no formato e na organização curricular do Ensino Médio brasileiro, instituída por meio da Lei 13.415 de fevereiro 2017.

⁵⁰ No que diz respeito à agenda neoliberal, tal tendência pode ser percebida de forma mais radical com aprovação da Emenda Constitucional N. 95 de 2016, que estabelece um congelamento dos gastos com saúde e educação no Brasil pelos próximos 20 anos. Conhecida como “PEC do Teto dos Gastos”, essa Lei determina que, a partir de 2018, as despesas federais para tais áreas só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Com as mudanças instituídas, as principais alterações propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 em relação ao Ensino Médio foram:

- i. Ampliação progressiva da carga horária (de 800) para 1400 horas anuais, sendo que no prazo de 5 anos os sistemas de ensino deverão oferecer 1000 horas anuais (Art. 24, § 1.º);
- ii. Definiu-se a permanência da obrigatoriedade apenas para as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês (Art. 26, § 2.º, § 5.º e 6.º e Art. 35-A, § 2.º, 3.º e § 4.º);
- iii. A organização curricular do Ensino Médio passou a ser constituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos – I - linguagens e suas tecnologias, II - matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV - ciências humanas e sociais aplicadas, V - formação técnica e profissional (Art. 36) –, que serão ofertados de acordo com a escolha dos sistemas de ensino (Art.35 A);
- iv. Houve a definição do limite da carga horária para a BNCC (não mais que 1800 horas, ou seja, 60% da carga horária total prevista (Art.35 A, §5.º);
- v. Será definido o estabelecimento de “padrões de desempenho esperados” pela União para a etapa, a partir de um sistema de avaliação em larga escala (Art.35 A, § 6.º);
- vi. Possibilitar a flexibilização para cumprimento de componentes curriculares do Ensino Médio em instituições a distância, credenciadas com “notório reconhecimento”, bem como a partir de demonstração prática de competências pelos estudantes, comprovada a partir de experiências de trabalho supervisionado, entre outros (Art. 36, §11);
- vii. Instituir a flexibilização para contratação de professores para o itinerário profissional com “notório saber” (Art. 61, inciso IV);
- viii. Prever a definição do currículo para formação de professores baseado na BNCC (Art. 62, §8.º) (Brasil, 2017a). ⁵¹

⁵¹ Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17> (Acesso em 01/04/2019).

Tais mudanças alteraram significativamente a organização e a oferta anteriores do Ensino Médio no Brasil. Para os propositores da reforma, “o problema” dessa etapa estava relacionado sobretudo ao modelo de sua oferta curricular, considerado demasiado extenso, distante dos interesses e da realidade dos jovens e, ao mesmo tempo, descolado das demandas atuais do cenário econômico brasileiro, marcado por um mercado de trabalho extremamente competitivo e que exige dinamismo da força de trabalho.⁵²

De outro lado, os debates que antecederam a aprovação do referido projeto de Lei foram marcados por inúmeras objeções e resistências das entidades científicas no país, excitando atos de mobilização de profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar, que se opuseram às mudanças. As principais críticas centraram-se em sua tendência de flexibilização e maior segmentação do currículo do Ensino Médio, transformando os fins da formação escolar subservientes ao mercado, em detrimento da redução de uma formação geral, cultural e científica comum, como estabelecida originalmente pela LDB de 1996.

Seu ponto mais polêmico está em sua relação com uma série de outras reformas que ensejam o avanço dos interesses do mercado sobre os direitos sociais no país em um contexto marcado pelo congelamento dos investimentos públicos pelas próximas décadas, e portanto, sem garantias mínimas para os problemas estruturais que envolvem por exemplo a infraestrutura das escolas, a formação continuada de seus professores e a valorização dos profissionais da educação (SILVA e SCHEIBE, 2017; KRAWCZYK e FERRETI, 2017).⁵³ Em nota, uma série de entidades científicas manifestaram uma posição pública sobre a reforma, que fica explícita na passagem a seguir:

⁵² Ver texto de um dos autores da proposta, Simom Schwartzman, em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=5628> (Acesso em 30/11/2016).

⁵³ Outras críticas se relacionam à possibilidade de alocação de recursos públicos do FUNDEB para o setor privado; (não entendi a relação entre esses períodos) o agravante das desigualdades regionais e a impossibilidade dos sistemas de ensino oferecerem itinerários diversificados conforme o interesse dos jovens e a precarização da formação do Ensino Médio por meio da contratação de profissionais com “notório saber” e sem formação específica em licenciatura.

[...] São amplamente conhecidas as condições de precariedade de grande parte da oferta pública da última etapa educação básica no país, que carece de maiores investimentos. A Reforma do Ensino Médio vai aprofundar essa precariedade, reduzindo o currículo ao mínimo, e agora, induzindo a oferta a distância. A Reforma do Ensino Médio amplia as desigualdades educacionais que marcam o processo formativo da(s) juventude(s) brasileiras e retira dos/das jovens, sobretudo os da escola pública, o direito a uma formação plena, de qualidade, como requer e estabelece a Constituição Federal de 1988, consolidando o processo de apartheid social dos mais pobres. O financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, além de privatização stricto sensu, que o governo federal e os governos distrital e estaduais, estarão terceirizando o que é de sua responsabilidade constitucional. O ensino médio é parte constitutiva da educação básica e precisa cumprir a função precípua de contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Não é admissível que frente ao desenvolvimento histórico da ciência, da arte e da cultura os jovens pobres sejam afastados da escola limitando o tempo presencial a três dias por semana. Igualmente inadmissível é o uso do dinheiro público para a mercantilização desse ensino de acordo com interesses, demandas e necessidades que não correspondem aos das nossas juventudes.⁵⁴

⁵⁴ Assinaram o seguinte manifesto as seguintes entidades: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Disponível em : http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifeto_20marco_entidades_ensino_medio.pdf

5.0- AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL E O PAPEL DO ENEM

Nesta seção faremos uma apresentação sobre o desenvolvimento dos principais sistemas de avaliações educacionais no Brasil desde o final do século XX e seu papel na gestão dos sistemas de ensino. Abordaremos também as especificidade do ENEM, suas principais modificações ao longo do tempo e funções sociais.

5.1- Avaliação e gestão dos sistemas educacionais

Tal como vimos no Capítulo 2, se o século XIX é marcado pela estruturação e difusão dos primeiros sistemas nacionais de educação, na centúria seguinte, emergem as primeiras preocupações relacionadas à avaliação da educação. Tal fenômeno se desenvolve ancorado na busca por mecanismos que pudessem subsidiar as ações das políticas públicas para melhor desempenho do sistema e servir como ferramenta de controle social das ações públicas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Essa tendência passou a induzir um campo epistemológico novo nas pesquisas educacionais, relacionado aos diferentes modelos de avaliação da aprendizagem escolar. Em geral, a avaliação educacional é um instrumento importante para a gestão dos sistemas de ensino na medida em que cumpre a função de medir, mensurar, diagnosticar e tornar possível uma análise empírica do desenvolvimento da aprendizagem escolar em contextos de grandes escalas. Mais do que isso, ela possibilita à sociedade civil um monitoramento que serve para a reivindicação do direito a uma educação de qualidade (BONAMINO; FRANCO, 1999; FRANCO; BONAMINO; ALVES, 2007).⁵⁵

Por isso, o tema é de importância fundamental para o planejamento e as ações das políticas públicas educacionais a médio e longo prazo.⁵⁶ Com muita

⁵⁵ Uma referência adequada (evite termos como “bom” e “ruim”) para se aprofundar o tema está na obra “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições” (1995), de Cipriano Carlos Luckesi. O autor trata de modo crítico das principais diferenças entre o caráter geral da avaliação e os exames tradicionais disseminados pelos sistemas de ensino.

⁵⁶ Há uma discussão paralela que diz respeito à concepção de “qualidade” da educação. Não abordaremos esses aspectos pela natureza diversa de nosso objeto de estudo nesta pesquisa. Maiores informações sobre o tema, no entanto, podem ser encontradas no trabalho de Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira, intitulado “A Qualidade da Educação: Perspectivas e desafios”. Disponível em: Cadernos Cedes. Campinas 29(78), pp. 201-215, maio/ago. 2009.

frequência, a maior parte dos sistemas educacionais no mundo realizam algum tipo de avaliação para subsidiar ações de políticas e/ou a gestão de seus sistemas de ensino. Quase sempre, tais avaliações conformam o estabelecimento de parâmetros para a gestão dos sistemas de ensino, com critérios que envolvem, em geral, a performance dos alunos, dos profissionais da educação e das instituições escolares, em testes padronizados e/ou indicadores relacionados à infraestrutura e contextos locais.

Há algum tempo, avaliações educacionais internacionais de caráter comparado vêm se tornando uma tendência em diversos países. Um dos principais exemplos desse modelo é o PISA (Programme for International Student Assessment). Criado em 2000 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o exame possui a adesão de 70 países e é feito com estudantes de 15 anos de idade a cada três anos, tendo como objetivo avaliar áreas do conhecimento relacionadas à leitura, matemática, ciências, competências financeiras e resolução colaborativa de problemas. O PISA está atrelado a um sistema de competição e ranqueamento entre os países participantes, obtido a partir do desempenho médio das provas. Seus resultados quase sempre têm sido usados como referência para proposição de políticas públicas educacionais em diversos contextos.

5.2- As avaliações educacionais no Brasil

A preocupação com a institucionalização de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar no âmbito nacional surge de maneira mais sistemática e incisiva no Brasil apenas entre 1980 e 1990 – no marco, como vimos, de um contexto em que se vivenciava a massificação do acesso ao sistema público de ensino (BONAMINO; FRANCO, 1999).⁵⁷ Um importante trabalho de Alícia Bonamino e Sandra Souza (2012) identifica, por exemplo, “três gerações de avaliação da educação” no país que, apesar de não estarem uma sequência cronológica, servem-nos como modelos analíticos capazes de descrever os processos pelos quais se desenvolveram diferentes concepções e práticas avaliativas do sistema de ensino. Com isso, além de subsidiarem a gestão de tais sistemas, as avaliações educacionais

⁵⁷ Isso não significa que não havia anteriormente a preocupação com temas relacionados à temática do rendimento interno dos sistemas de ensino e do aproveitamento de estudos.

também imprimem diversas influências nos modelos de organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem das escolas.

A “primeira geração de avaliação educacional” nasce com a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a partir de 1994, e a tentativa de implementar um diagnóstico pioneiro acerca da qualidade da educação ofertada no país. Por meio desse sistema, o Estado passou a avaliar, a cada dois anos, uma amostra de estudantes regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries (6º e 9º ano atuais) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas e rurais do país. Naquele momento, o exame buscava sintetizar os diferentes conteúdos curriculares desenvolvidos nos municípios e estados brasileiros em torno de uma prova comum. Em geral, por ser de base amostral, essa avaliação não tinha impactos efetivos na vida institucional das escolas e dos profissionais da educação, uma vez que servia apenas como instrumento de divulgação de resultados educacionais para consulta pública pela internet.

É importante notar, entretanto, que, nesse período, o Brasil vivia um contexto marcado pela emergência do neoliberalismo e pelas chamadas “Reformas do Estado”, diante das quais é notável uma recondução do papel tradicional do poder público no que diz respeito especificamente às políticas educacionais (HÖFLING, 2001). Como também argumenta Stephen Ball (2012), a função da prova está mais diretamente ligada ao papel de avaliador dos serviços públicos do que de provedor exclusivo das mesmas – como aquele prevalecente no modelo do *welfare state* em países do capitalismo ocidental e Estados Unidos da América no pós Segunda Guerra até a década de 1970.

A partir de então, são introduzidos na gestão dos sistemas públicos de educação brasileiro princípios fundados na descentralização da oferta educacional e na autonomia relativa das escolas e dos sistemas estaduais de ensino. Também ocorreu, nesse momento, a incorporação de lógicas e tendências organizacionais presentes no setor privado – sobretudo a competição por melhores resultados – como estratégia para a eficácia educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012; ZÁKIA et al., 2003).

Essas mudanças na concepção da gestão pública parecem ter contribuído para a emergência da chamada “segunda geração de avaliação” no Brasil, segundo Bonamino e Souza (2012). Para as autoras, isso induz as avaliações educacionais a

incorporarem alguns mecanismos de responsabilização nas escolas, em conformidade com resultados obtidos nos testes educacionais. Essa tendência tem início com a implementação da *Prova Brasil*, em 2005 – de caráter censitário para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e amostral para o 3º ano do Ensino Médio.

Desde então, segundo as mesmas autoras, a *Prova Brasil* ganhou grande adesão das escolas de Ensino Fundamental e Médio no país e tornou-se referência para “o direcionamento de recursos técnicos, financeiros e no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino” no país e gerou, por consequência, impactos materiais e simbólicos na organização e gestão das escolas e dos sistemas escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).⁵⁸

Os primeiros resultados da *Prova Brasil*, divulgados em 2007, passaram a integrar a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Brasil, que continua a ser o principal instrumento de avaliação da educação básica no país atualmente.⁵⁹ Antes dele, também houve a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ensino Superior (ENADE) em 2004. Esse conjunto de avaliações educacionais consolidou-se como principal referência da qualidade dos sistemas de ensino no país nos níveis Fundamental, Médio e Superior.

A disseminação desses instrumentos esteve ancorada no pressuposto de que o conhecimento da realidade educacional nos vários níveis de ensino poderia favorecer a mobilização de equipes escolares para a melhoria da educação brasileira e possibilitar o monitoramento da obrigatoriedade do Estado na oferta de uma educação de qualidade. Segundo seus principais idealizadores, os resultados relacionados às avaliações educacionais possibilitam à sociedade brasileira um conhecimento real sobre a qualidade dos serviços públicos prestados a nível nacional (FERNANDES, 2016; SOARES; XAVIER, 2013).

⁵⁸ Segundo o site do INEP, a Prova Brasil é aplicada de forma censitária no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa e Matemática. No questionário socioeconômico, devem ser fornecidas informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho escolar. Além disso, professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

⁵⁹ Na prática, o IDEB é o resultado da proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática de uma escola analisado junto ao seu índice de aprovação escolar.

De outro modo, muitos estados no Brasil têm desenvolvido sistemas próprios de avaliação educacional e gerado efeitos involuntários na organização e gestão dos sistemas de ensino. São exemplos os estados de São Paulo e Pernambuco. No caso do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), criado em 1996, aplica-se um sistema conhecido como Bônus Mérito aos profissionais da educação a partir do rendimento de estudantes nas avaliações em larga escala próprias do estado, baseadas nas matrizes curriculares da Prova Brasil. No caso do estado de Pernambuco, desde 2000, o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) aplica a concessão de bônus educacional às escolas que cumprem metas específicas, de modo que cada escola tem a sua própria meta baseada em suas particularidades (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

Nessas tendências, é central o que as autoras denominam de “terceira geração da avaliação da educação básica” no Brasil. Na prática, a divulgação de resultados das avaliações subsidia uma disputa entre famílias na escolha por “escolas mais eficazes”, de acordo com suas notas (BROOKE; SOARES, 2011)⁶⁰, além de mobilizar didática e pedagogicamente as instituições educacionais na adoção do que a literatura chama de “educação para os testes”, restringindo a formação escolar à preparação específica para as provas dos exames (ZÁKIA et al., 2003). Isso estimulou uma competição entre as famílias, tanto na rede pública quanto nas redes privadas, que tende a favorecer estudantes de condições socioeconômicas mais avantajadas na busca das “melhores” escolas, fortalecendo, assim, as desigualdades escolares (NOGUEIRA; LACERDA, 2014).

Outra consequência, tão impactante quanto essas anteriores, tem sido a propagação das chamadas “políticas de responsabilização”, que tendem a instituir um sistema de punição e/ou recompensa às escolas a partir dos seus resultados nas avaliações escolares. Tal prática consiste na premiação de escolas mais bem colocadas nos exames, em geral com recursos e bônus ou punição àquelas que se encontram em situações mais críticas. Essa tendência opera a gestão dos sistemas de ensino a partir de uma racionalidade gerencialista e fundada na performance exclusiva de seus resultados nos testes. Não faltam evidências, entretanto, que

⁶⁰ No ano de 2006, por exemplo, o INEP começou a publicar as notas médias das escolas que realizam o ENEM através do controverso sistema que ficou conhecido como “ENEM por escola”, o que gerou uma competição desenfreada no país por escolas mais bem colocadas nos rankings midiáticos.

sinalizem a gravidade dessas práticas em contextos marcados por desigualdades multifacetadas (FREITAS, 2016; RAVITCHI, 2017).

Segundo Freitas (2012), a institucionalização das políticas de responsabilização no campo das avaliações educacionais vem se apropriando de princípios que envolvem as noções de *eficiência* e *competitividade* – importados do mercado – e que estão, em geral, respaldadas na perspectiva liberal da democracia, segundo a qual prevalece a máxima de que “(...) o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (FREITAS, 2012, p. 383).

Essa lógica integra uma convergência bastante influente na gestão dos serviços estatais no Brasil desde os anos 1990 e está relacionada àquilo que Romualdo Portela e Sandra Souza (2003) qualificam como uma situação de *quase-mercado* na educação. Segundo os autores, esse tipo de avaliação educacional:

legitima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (ZÁKIA et al., 2003, p. 853).

Tais políticas de avaliação têm origem entre alguns grupos de empresários que vêm apresentado, nos últimos anos, forte incidência na educação brasileira. Em geral, suas proposições para o campo se caracterizam pela combinação teórica e prática de mecanismos que visam instituir mecanismos de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização* no sistema educacional (FREITAS, 2012).

Isso acontece porque, quando se institui um modelo de responsabilização, como mostrado anteriormente, estimula-se a meritocracia e premia-se os “melhores” enquanto se pune (direta ou indiretamente) os “piores”. Ainda sobre isso, quando se defende que o princípio da isonomia dos rendimentos docentes é ineficiente e que o mercado “concorrencial-perfeito” instituído na gestão do sistema de ensino poderia ser uma alternativa para fazer sobreviver as melhores escolas e os melhores profissionais, são adotadas concepções e práticas do setor privado em um contexto de marcantes desigualdades, que não condizem com os princípios fundadores da

democracia. Essas tendências abrem margem, por exemplo, para o fortalecimento de experiências furtivas de privatização da educação, como aquelas das escolas *charters* ou do modelo de *vouchers*, bastante comum nos Estados Unidos da América (RAVITCHI, 2017) e que tem ganhado adeptos no Brasil (DOMICIANO et al., 2012; FREITAS, 2016; KRAWCZYK, 2018).

Por fim, é importante admitir que as avaliações educacionais têm um papel fundamental para o acompanhamento da realidade educacional e para o planejamento de ações das políticas públicas e para a busca de um sistema educacional mais igualitário. No entanto, algumas das tendências recentes observadas acima têm despertado a atenção e a preocupação de muitos especialistas para o problema de se conceber estratégias de recompensa ou punição como soluções para questões e obstáculos mais complexos do campo educacional.⁶¹ No interior do próprio INEP, por exemplo, há formulações interessantes de novos modelos de avaliação para a educação básica, pensados para atender, entre outras coisas, às metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Em geral, essas propostas procuram considerar dimensões novas e mais abrangentes nos processos avaliativos a nível federal, que contemplem a participação dos entes federados e de importantes atores da sociedade diretamente empenhados em favor do direito a uma educação democrática e de qualidade. (ANDRÉ et al., 2017).

A seguir, procuramos desenvolver uma análise da origem e do desenvolvimento histórico do maior sistema de avaliação educacional brasileiro, que incide especificamente sobre o Ensino Médio.

⁶¹ Freitas (2012), por exemplo, sintetiza os principais problemas e limitações dos sistemas de avaliação educacional que orientam políticas de responsabilização. Para ele, tais práticas: a-) levam ao estreitamento curricular e estimulam a “educação para os testes”; b-) estimulam a excessiva competição entre profissionais da educação e a menor colaboração entre os mesmos; c-) aumentam a pressão para um melhor desempenho entre profissionais da educação; d-) consequentemente, geram fraudes e casos de corrupção envolvendo os resultados das avaliações; e-) aumentam a segregação territorial e no interior das escolas; e-) reforçam a precarização da formação de professores, na medida em que o fenômeno do “apostilamento” se torna a principal forma de trabalho didático em sala; e, por último, f-) levam à precarização (você repetiu essa palavra no tópico anterior. Acho que simplesmente retirá-la não prejudicaria o sentido – ou acrescentar algo como “privatização e descaso com o sistema público...”) e privatização do sistema público de educação.

5.3- O Ensino Médio, o ENEM e sua função social

Foi no entrecruzamento histórico de certas mudanças no setor produtivo da economia global e de um contexto de expansão da escolaridade média no Brasil que vemos surgir, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde seu início, o exame tem uma proposição muito particular diante do sistema de avaliação educacional brasileiro. Por ser voluntário e não amostral ou censitário – como o SAEB e a Prova Brasil –, o mesmo não pode estar atrelado a políticas de responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino, nem tampouco servir como subsídio unilateral na implementação de políticas para essa etapa.

O surgimento do exame no Brasil ocorre em um período constituído por reformas estruturais na economia e na política, e, por isso, gerou grande impacto no sistema de ensino do país. As reformas educacionais, nesse momento, foram quase sempre propostas por narrativas que buscavam disseminar a percepção coletiva de uma suposta crise (interna e externa) dos sistemas educacionais e a escassez de recursos (FRIGOTTO, 2010; KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

No limite, as mudanças políticas e econômicas que marcaram o período da década de 1990 no Brasil buscaram pressionar a classe trabalhadora a buscar mais escolaridade para a sua adaptação a um cenário que se apresentava como uma tendência natural no mundo globalizado. Com isso, buscava-se implementar um tipo de formação escolar mais dinâmico, interdisciplinar, multifuncional e próximo daquilo que o mercado de trabalho no país demandava dos novos trabalhadores (SILVA, 2010; MACENO, 2017).

Essa tendência ficaria explícita em inúmeros documentos oficiais, que previam, por exemplo, o desenvolvimento das chamadas *competências e habilidades* nas escolas (CASTRO; TIEZZI, 2005; MEC / INEP, 2005; SILVA, 2009; ZIBAS, 2005). No Ensino Médio, buscava-se instituir um currículo que pudesse formar nos jovens valores e atitudes que respondessem às exigências da nova organização do mercado de trabalho e da vida social. Sobre isso, Mônica Ribeiro da Silva (2012, p. 2) escreve:

De modo recorrente, as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades.

Esses direcionamentos sobre o tipo de formação esperado na educação secundária estavam presentes, por exemplo, na aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de 1998 (DCNEM); nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), de 1999, e, também, nos conteúdos das avaliações educacionais, como o SAEB e, sobretudo, o ENEM. A principal marca dessas novas matrizes ideológicas estava na articulação entre as novas demandas da economia, o tipo de trabalhador necessário a essas demandas e o papel do Ensino Médio.

Nesse sentido, a implementação do ENEM foi acompanhada por uma preocupação crescente entre os agentes políticos, especialistas acadêmicos e parte da sociedade civil brasileira, com a expansão das matrículas no Ensino Médio, a questão da qualidade do ensino e a sua “nova” função social no país. Segundo Maria Helena de Castro, antiga presidente do INEP – e, naquele momento, responsável pela criação do ENEM –, o exame nasce com três objetivos principais: 1-) aferir a qualidade da educação no nível secundário; 2-) possibilitar a “auto avaliação” da aprendizagem entre os próprios estudantes; e 3-) servir como mecanismo de seleção para acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho no país (CASTRO; TIEZZI, 2005).

Ao longo dos anos, no entanto, foram realizadas alterações no conteúdo da prova e algumas funções sociais do ENEM adquiriram maior proeminência. Veremos algumas delas a seguir.

5.4- As mudanças no ENEM ao longo do tempo

Na primeira década desde sua implementação (de 1998 a 2008), o ENEM era constituído por uma única prova que continha todos os conteúdos curriculares previstos do Ensino Médio. O desempenho dos estudantes era obtido pelo resultado do percentual de acertos em cada eixo cognitivo – que, pela somatória, transformava-se em uma nota geral. A matriz de referência para as questões no exame se baseava em 21 habilidades articuladas a 5 competências gerais que indicavam aquilo que se esperava como resultado da formação oferecida pelo Ensino Médio (HIST et al., 2018; TRAVITZKI, 2013).⁶²

⁶² Nesse período, INEP divulgava o Boletim Individual de Resultados que trazia a média das notas de todos os participantes por ano.

Cada habilidade era avaliada no exame por três diferentes graus de dificuldades, distribuídas entre as questões (um médio, um fácil e um difícil). A prova tinha um total de 63 questões. Oficialmente, as cinco competências avaliadas nesse modelo inicial (1998-2008) eram:

I-) Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer o uso das linguagens matemática, artística e científica.

II-) Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III-) Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações problema.

IV-) Relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.

V-) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural

(BRASIL, 2002, p.11 *apud* TRAVITZKI, 2013, p. 185).

Ao longo da primeira década, o ENEM, enquanto parte do sistema de avaliação da educação brasileira, passou a ser reconhecido e validado em alguns vestibulares no país. Com isso, paulatinamente, o exame passou a constituir-se como principal ferramenta de seleção de programas de acesso ao Ensino Superior, consequentemente, a atrair atenção dos meios de comunicação e das famílias brasileiras. Dessa forma, houve um crescimento expressivo no número de inscritos do exame ao longo dos anos. A tabela a seguir indica esse crescimento para o período de 1998 a 2008:

Tabela 17- Evolução das inscrições no ENEM de 1998 a 2008

Ano do ENEM	Inscritos
1998	157.221
1999	346.819
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4. 018 070

Fonte: INEP

Como vemos, o número de inscritos passa de pouco mais 157 mil, em 1998, para mais de 4 milhões em 2008, o que representa um crescimento total de mais de 2.500% – além disso, o exame passou a ser ofertado em um número muito maior de municípios brasileiros.⁶³ O principal fator impulsionador desse crescimento foi a articulação do ENEM com as políticas de acesso ao Ensino Superior no país.

Uma das mais impactantes e pioneiras dessas políticas foi o *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), criado em 2005 pela Lei nº 11.096/2005. O objetivo do programa era a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, aos estudantes com os melhores desempenhos do ENEM, para cursos de graduação e/ou sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior no Brasil. O PROUNI atende exclusivamente jovens oriundos de escolas públicas ou que tenham cursado o Ensino Médio em escolas particulares com bolsa, desde que sejam de baixa renda.⁶⁴

Como vimos no capítulo 2, a Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida nos ensina que a expansão do acesso escolar em determinadas etapas tende a criar o fenômeno do “deslocamento da seletividade escolar” para níveis mais altos (MONT´ALVÃO, 2011). Nesse sentido, sabe-se que o maior fluxo escolar no Ensino

⁶³ Ver: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-acelerou-credenciamento-de-novas-universidades-em-70-neste-ano,70002799152> (Acesso em 22/03/2019). – a referência aqui não está adequada. Deixarei para alterar ao fim do trabalho.

⁶⁴ Os critérios para definição do limite per capita de renda familiar mudaram ao longo dos anos. Apesar de não explorarmos esta questão, prevaleceu sempre o critérios misto da rendas familiares e a trajetória em escolas públicas para concessão das bolsas.

Fundamental brasileiro na década de 1990 e o aumento das matrículas no Ensino Médio desde o final do XX fizeram aumentar as demandas pelo acesso ao Ensino Superior no Brasil a partir de meados de 2000. A criação do PROUNI foi uma das variadas medidas políticas que visaram atender essa emergência entre os estudantes no país (VIEIRA, 2008).

Para se ter uma ideia da dimensão das demandas pelo programa nesse período, de 2005 a 2014, foram concedidas 2.227.038 bolsas de estudos (integrais ou parciais) em todo país. No entanto, para o mesmo período, o MEC registrou um total de 11.527.476 candidatos inscritos no PROUNI.⁶⁵ Nesse contexto, ainda que seja pertinente discutir a validade da função inicial de inclusão dos mais pobres no Ensino Superior brasileiro, o PROUNI atendeu menos que 20% da demanda efetiva de inscritos nesse período. De outro lado, com a criação do programa, o número de inscritos no ENEM cresceu mais do que 100% entre 2004 e 2005.⁶⁶

A partir de 2006, uma iniciativa do MEC agregou ao ENEM uma nova função: a de servir de instrumento de monitoramento da qualidade das escolas de Ensino Médio no país. Para isso, o Governo Federal passou a divulgar as notas médias das escolas que participavam do ENEM a cada ano. A justificativa oficial era que a publicação de tais notas seria um elemento de mobilização social na busca da melhoria da qualidade do Ensino Médio – o que, por sua vez, contribuiria para que professores, diretores e demais dirigentes educacionais pudessem identificar as deficiências e limitações de suas instituições.⁶⁷

Isso desperta na mídia uma grande atenção para a divulgação das notas do exame a cada ano e a criação de rankings escolares que elevam o ENEM à condição de principal vitrine através da qual, supostamente, seria possível observar a qualidade do Ensino Médio no país. Entretanto, tal prática instaura um novo tipo de competição desigual na relação entre as famílias e as escolas.

⁶⁵ Ver: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas> (Acesso em 05/01/2019).

⁶⁶ Uma importante política pública que seguramente afetou a o crescimento das vagas no Ensino Superior brasileiro foi o REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais no Brasil. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Não exploramos os impactos diretos desta política na expansão das inscrições do ENEM, mas é importante que isso seja feito em trabalhos futuros.

⁶⁷ Mais detalhes estão disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206 (Acesso em 12/12/2018).

Como mostra o trabalho de Nogueira e Lacerda (2014), jovens de famílias em condições socioeconômicas mais favoráveis tendem a obter vantagens na competição pelas instituições mais bem avaliadas para matricular seus filhos. Isso porque, famílias com maior renda mobilizam também maiores recursos de capital social e político, o que lhes confere vantagens pelas vagas e segrega ainda mais os mais pobres. A divulgação das notas médias das escolas pelo ENEM foi feita durante dez anos (de 2006 a 2016), sendo que, em 2017, o próprio INEP divulgou uma nota oficial em que revogou a medida, reconhecendo parte de suas consequências negativas.⁶⁸

Ao longo dos anos, a crescente demanda de inscritos para realização do ENEM também tencionou o caráter seletivo do exame. Como nos mostra a pesquisa de Travitzki (2013), isso ficou explícito sobretudo a partir de 2009, com um novo formato de prova, que além de ser de mais extensa – passou a ser composta por 4 provas de 45 itens mais 1 redação –, passou a ser realizada em dois dias e se ajustou a uma nova matriz de referência. Assim, o conteúdo curricular do exame foi dividido em quatro áreas do conhecimento e o seu caráter interdisciplinar inicial foi reduzido. Desde então, ao invés das 5 competências previstas inicialmente, o novo modelo passou a ter 30, que se somaram a outras 120 habilidades (TRAVITZKI, 2013).⁶⁹

Segundo analistas e formuladores da nova proposta, essas mudanças sinalizam que o exame deixa de ter apenas um caráter avaliativo da formação geral no Ensino Médio.

Em suma, nos parece que o novo ENEM (pós 2009) ocupa um estágio intermediário entre o modelo antigo e os vestibulares tradicionais, pois embora esteja ainda focado no raciocínio geral, agora requer algum domínio básico de conhecimentos específicos. Tal característica estaria de acordo com a principal função que o exame vem exercendo na sociedade brasileira, a saber: a seleção para o Ensino Superior. (TRAVITZKI, 2013, p. 187)

⁶⁸ Rodrigo Travitzki (2013) também desconstrói o argumento de que a divulgação dos rankings estimularia práticas de cooperação e trocas de boas experiências entre as escolas. Isso porque, controlando as variáveis de contexto socioeconômico e geográfico – dos estados (UF's) –, o estudo do autor mostra que a instituição explicaria somente 6% dos resultados obtidos nas provas do ENEM pelos estudantes, enquanto a variável socioeconômica explica aproximadamente 75% deste rendimento.

⁶⁹ As cinco competências do modelo original se tornaram os chamados “eixos cognitivos”, que passaram a estar presentes em toda prova, embora não gerem mais notas independentes, como antes. Além disso, o resultado do desempenho geral dos estudantes nas provas do ENEM passou a ser baseado na *Teoria da Resposta ao Item*, que estabelece uma escala para cada área do conhecimento de forma independente.

No mesmo ano dessas mudanças, o Governo Federal criou o *Sistema de Seleção Unificado* (SISU), por meio da Portaria Normativa Nº 2, de 26, que passaria a valer a partir de 2010.⁷⁰ Por meio desse programa, o MEC estabeleceu um sistema de seleção – a partir das notas obtidas do ENEM – de candidatos a vagas em cursos de graduação nas instituições públicas de educação superior que dele fossem participantes. Desde sua criação, o SISU ganhou enorme visibilidade e aceitação no país, e, atualmente, é o maior instrumento de seleção para os cursos de nível superior no Brasil, tendo ocupado majoritariamente – mas não de forma absoluta – a função social que historicamente foi protagonizada pelos vestibulares tradicionais. Somado a isso, nos anos seguintes, seriam criadas duas outras políticas que reiteravam uma posição de destaque do ENEM no cenário nacional.

Em 2010, o exame passou a ser usado como certificador da conclusão do Ensino Médio, tendo contemplado mais de cem mil estudantes apenas no primeiro ano.⁷¹ Já em 2011, o Governo Federal vinculou o ENEM a duas outras políticas específicas de acesso/financiamento ao ensino técnico e superior: o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC) e o *Financiamento Estudantil* (FIES).

O primeiro (PRONATEC) foi regulamentado pela Lei No. 12.513 de 2011 e sua finalidade era ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica no país. O programa busca dar prioridade para estudantes de Ensino Médio da rede pública, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda (como Bolsa-Família)⁷². Já o FIES, segundo o site do INEP, foi criado com o objetivo de financiar os cursos de graduação na educação superior para estudantes matriculados em instituições privadas. O programa já havia sido regulamentado pela Lei 10.260/2001, mas só passou a utilizar a nota do ENEM como critério de participação dez anos depois – em 2011, durante a gestão de Dilma Rousseff.⁷³

⁷⁰ Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192 (Acesso em 29/10/2018).

⁷¹ Ver: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2014/guia_certificacao_enem_2014.pdf (Acesso em 29/10/2018).

⁷² Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm

⁷³ Ver: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> (Acesso em 29/10/2018).

Somado a isso, em 2012, vemos surgir uma das mudanças que tendem a alterar de forma mais vultuosa o perfil socioeconômico e cultural do acesso ao Ensino Superior brasileiro em sua história – e, conseqüentemente, da relação entre egressos do Ensino Médio e o ENEM. A aprovação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu o popularmente conhecido “sistema de cotas”, tornou-se a principal política de ação afirmativa do país. Na prática, a lei garante a reserva de 50% das matrículas (por curso e turno) em todas as instituições de Ensino Superior públicas a estudantes oriundos do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da EJA. Além disso, do total de vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição), metade são para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita; a outra metade é destinada a estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. A Lei prevê, ainda, um percentual mínimo de vagas correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas nas respectivas unidades federativas do país, baseando-se sempre nas informações do último censo demográfico realizado pelo IBGE.⁷⁴

Em 2014, o ENEM passa a se vincular também a um convênio entre o MEC e instituições de educação superior em Portugal, que utilizam a nota do exame para seleção para um programa de intercâmbio interinstitucional. O convênio permite, por exemplo, o acesso e a utilização de informações sobre o desempenho de estudantes que prestam o exame no Brasil a cada ano para fins de seleção e acesso de estudantes brasileiros nas dezenas de instituições de Ensino Superior portuguesas. Atualmente, o INEP mantém convênio com 34 instituições de Ensino Superior naquele país.⁷⁵

A convergência de todas essas políticas (PROUNI, 2005; SISU, 2010; FIES; PRONATEC, 2011 e “Lei de cotas”, 2012), junto ao ENEM e o Ensino Superior nos últimos anos, realocou a função inicial e a importância do exame. Em 2010, por exemplo, 98,5% das escolas de Ensino Médio brasileiras presentes no censo escolar estavam representadas também no ENEM (TRAVITZKI; FERRÃO; COUTO, 2016). Completadas duas décadas desde sua existência, hoje, o ENEM é o maior exame de avaliação educacional no país e o segundo maior exame que possibilita o acesso ao

⁷⁴ Ver detalhes em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> (Acesso em 30/10/2018).

⁷⁵ Ver detalhes em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/enem/enem-em-portugal> (Acesso em 30/10/2018)

Ensino Superior no mundo, atrás apenas do atrás apenas do Gaokao, uma espécie de vestibular chinês, que tem anualmente cerca de 9 milhões de inscrições.⁷⁶

⁷⁶ Ver: <https://exame.abril.com.br/brasil/aos-20-anos-enem-se-consolida-como-a-maior-prova-do-pais-mas-deve-mudar/> (Acesso em 28/11/2018).

6.0- O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ANALISADO A PARTIR DOS DADOS DO ENEM

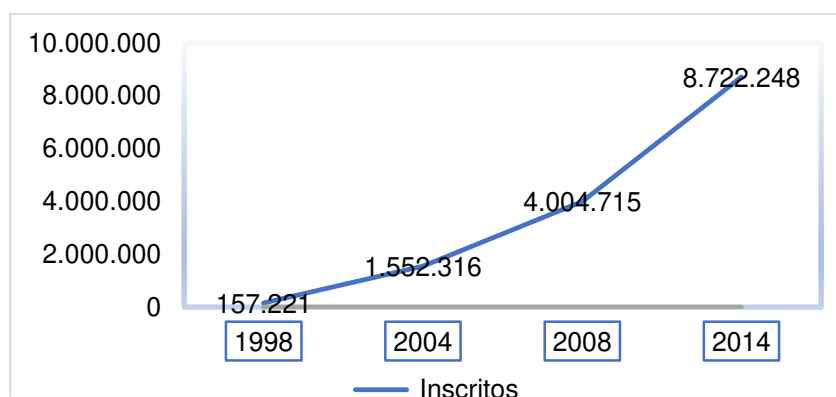
Tal como vimos anteriormente, a constituição e expansão dos sistemas educacionais podem incidir – direta ou indiretamente – sobre as desigualdades escolares. As noções de inclusão, progressividade e segmentação (RINGER et. al. opt. cit.) nos servem como propriedades analíticas específicas para analisar o Ensino Médio brasileiro neste trabalho. Nesta seção, procuramos analisar alguns dados extraídos do questionário socioeconômico do ENEM em diferentes períodos (1998, 2004, 2008 e 2014), tentando articulá-los aos dados censitários e amostrais que sugerem a expansão do desta etapa no país nas últimas décadas. Junto a isto, também buscamos compreender algumas das características socioeconômicas dos estudantes que passaram por esta etapa ao longo dos anos, analisando-as à luz da *progressividade*.

6.1- Mudanças demográficas e socioeconômicas

6.1.1- Evolução das inscrições no ENEM

A primeira informação pertinente a ser apresentada nesta seção está relacionada ao expressivo aumento das inscrições do ENEM ao longo do período analisado.⁷⁷ O gráfico abaixo demonstra esta evolução ao longo dos anos de 1998, 2004, 2008 e 2014:

⁷⁷ Vale registrar que, até o ano de 2016, o ENEM também era usado para certificar a conclusão do Ensino Médio e uma parcela expressiva das inscrições estavam vinculadas aos jovens que procuravam essa opção. Em 2014, por exemplo, quase 1 milhão das inscrições no exame optaram pela certificação do Ensino Médio, o que representava aproximadamente 11,4% das inscrições.

Gráfico 2 - Evolução nas taxas de inscrições para realização do ENEM (1998, 2004, 2008 e 2014).

Fonte: Microdados do questionário socioeconômico do ENEM de 1998, 2004, 2008 e 2014.

De imediato, é possível perceber um robusto crescimento no número de inscritos no período. No primeiro ano de realização do ENEM no Brasil (1998), o exame recebeu pouco mais de 157 mil inscrições (157.221), o que indica a multiplicação do número de inscritos de quase 10 vezes em 6 anos, já que passou a registrar mais de 1 milhão e meio de inscritos em 2004 (1.552.316). No período subsequente, em 2008, as inscrições aumentaram para mais de 4 milhões (4.004.715), tendo atingido, em 2014, uma marca recorde de quase 9 milhões de inscritos (8.722.248).⁷⁸

Na tabela abaixo, inserimos as informações relativas ao número de matrículas no Ensino Médio brasileiro por períodos. Com estas informações, é possível estabelecer critérios de comparação entre um movimento geral de expansão do acesso a esse nível de ensino – indicado pelos dados dos Censos Escolares –, e as maiores demandas pela realização do ENEM.

Tabela 18 – Evolução de Matrículas no Ensino Médio regular brasileiro 1991 a 2014

Ano	Número de Matrículas
1991	3.772.698
1998	6.968.531
2004	9.169.357
2008	8.366.100
2014	8.301.380

Fonte: Censo Escolar (1991; 1998; 2004; 2008 e 2014)

⁷⁸ Em 2015, foram 7.746.057 inscrições confirmadas; em 2016, 8.647 000; em 2017, 6.135.418; e, para 2018, houve 5,5 milhões de inscritos. Esses números representam o quantitativo total de inscrições recebidas. Há que se considerar que essas inscrições só se confirmam com o comparecimento para realização da prova. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em 30/10/2018.

Nota-se que, em 1998, o processo mais intenso de crescimento das matrículas no Ensino Médio já havia se completado (CORTI, 2015). Este crescimento se estendeu até 2004, seguido por uma tendência de queda que permanece até hoje. Entretanto, as inscrições para o ENEM no primeiro ano do exame ainda eram poucas em relação ao total de jovens presentes nas escolas de Ensino Médio brasileiras. Para compreender esse aparente desajuste entre as inscrições no exame e a expansão do Ensino Médio, é necessário compreender parte da história da função social do exame.

No estudo de Rodrigo Travitzki (2013), recorrendo aos documentos oficiais, o pesquisador nos auxilia a compreender os principais objetivos iniciais do exame. Entre eles, destacam-se: a-) oferecer uma referência para que cada cidadão pudesse proceder à sua auto avaliação de aprendizagem recebida na educação escolar; b-) Instituir uma avaliação da educação básica que servisse como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; e c-) obter uma avaliação da educação básica que pudesse servir como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao Ensino Superior no país.

Ao longo dos anos, novos objetivos foram incorporados à prova, que passou a possibilitar a participação de programas governamentais, a certificação escolar para jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio e a criação e divulgação de um sistema de ranqueamento medido pelo desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio brasileiras no exame. Parte dessas mudanças transformaram os objetivos iniciais do ENEM, que, pouco a pouco, deixou de ter a função proeminente de avaliação do Ensino Médio e passou a exercer um papel de seleção para o Ensino Superior⁷⁹.

Nossa hipótese é que a pouca adesão ao exame em seu primeiro ano de realização, tem relação com um processo de reconhecimento e aceitação da prova, que aconteceu de forma mais lenta na sociedade brasileira, já que seu caráter voluntarista não exigia de todos os jovens do Ensino Médio a realização. O pujante

⁷⁹ Evidenciamos isso na seção específica sobre o ENEM e os exames de larga escala no Brasil. As principais políticas foram o *Programa Universidade para Todos* (PROUNI - 2004); *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI – 2007); o *Sistema de Seleção Unificado* (SISU - 2009), *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC - 2011) e a Lei 12.711 de 2012, que instituiu a comumente conhecida “Lei de Cotas” no país. Essas políticas públicas, quando percebidas de forma integrada, têm em comum o fato de usarem a nota do ENEM como principal critério de seleção para ingresso no Ensino Superior no país, tanto pelas instituições privadas como pelas públicas.

crescimento do número inscrições no exame ao longo dos anos, entretanto, deve ser compreendido não apenas no contexto de crescimento das matrículas e do provável número de concluintes do Ensino Médio, mas, principalmente, em função da busca da juventude brasileira pelo acesso a níveis mais altos de escolaridade.⁸⁰

Essa característica se confirma quando analisamos, por exemplo, os principais motivos declarados pela população do ENEM para realização do exame. Essa informação estava disponível apenas para o ano de 2014. Na tabela abaixo, em uma escala de motivações para realização do ENEM, o número “0” indica o fator menos relevante, enquanto o número “5”, o fator mais relevante.

Tabela 19 - Proporção de estudantes que se inscreveram no ENEM 2014 e motivação para prestar o exame, por níveis de importância

MOTIVAÇÕES	0	1	2	3	4	5
Testar meus conhecimentos	4,5%	4,1%	4,8%	11,1%	12,9%	62,5%
Aumentar chances de emprego	6,3%	4,0%	4,9%	9,3%	12,1%	63,3%
Progredir no meu emprego atual	14,0%	6,4%	7,4%	11,3%	11,5%	49,4%
Ingressar na Universidade Pública	2,5%	2,3%	1,9%	3,9%	6,3%	83,1%
Ingressar na Universidade Privada	11,3%	6,4%	7,3%	11,9%	13,5%	49,6%
Conseguir bolsa de estudos	4,9%	2,9%	2,4%	4,6%	7,3%	77,9%
Participar do FIES	11,9%	5,9%	6,1%	9,8%	10,7%	55,5%

Fonte: Microdados do questionário socioeconômico do ENEM 2014

Apesar de ser uma pergunta estimulada – ou seja, com respostas pré-definidas – pelo modelo do questionário, os resultados reforçam as tendências encontradas na literatura sobre o tema. Percebe-se que as respostas que apresentam os maiores percentuais de relevância para realização do ENEM são, respectivamente: 1-) “ingressar na universidade pública”; 2-) “conseguir uma bolsa de estudos”; e 3-) “aumentar as chances de emprego”.

Como procuramos demonstrar na seção específica sobre o ENEM e os exames de larga escala no Brasil, as mudanças percebidas na prova desde seu início, sobretudo a partir de 2009, tornaram o ENEM mais próximo dos vestibulares tradicionais em termos de dificuldade e do grau de seletividade (TRAVITZKI, 2013).

⁸⁰ Entretanto, nas populações analisadas nos diferentes períodos, também estão incluídos estudantes que realizam o ENEM como “treineiros” – ou seja, como possibilidade de testar seus conhecimentos –, que ainda não concluíram o Ensino Médio.

Essas mudanças aconteceram concomitantemente a um processo de aumento dos concluintes do Ensino Médio e crescimento da demanda para as seletivas vagas de acesso ao Ensino Superior no país. Assim, já se pode inferir que os dados sugerem um processo notável de inclusão educacional nesta etapa que vai, pouco a pouco, modificando a composição social do público no interior do sistema de ensino brasileiro.

6.1.2- Distribuição geográfica das inscrições

Neste tópico, mostraremos a evolução das inscrições para o ENEM de acordo com as diferentes regiões geográficas no país para os anos de 2004 e 2014⁸¹. As tabelas abaixo reproduzem as proporções relativas de inscrições no ENEM divididas por regiões para os anos de 2004 e 2014⁸²:

Tabela 20- Número absoluto de inscritos no ENEM por regiões brasileiras (2004)

Região	Frequência	(%) (Relativa)
Norte	92.710	6,98
Nordeste	330.156	24,87
Sudeste	654.276	49,3
Sul	152.612	11,5
Centro-Oeste	97.246	7,32
Total Válido	1.327.000	100
Ausentes	225.316	
Total geral	1.552.316	

Fonte: Microdados do ENEM –2004. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

⁸¹ Não conseguimos extrair esta informação para o ano de 1998.

⁸² Uma primeira informação importante relativa às tabelas acima está relacionada ao quantitativo de respostas válidas para a variável sobre a região de origem dos inscritos. Para o ano de 2004, de um total de 1.552.316 inscritos, temos aproximadamente 85% de respostas válidas para essa informação. Essa questão desperta nossa preocupação em relação à clareza das perguntas do questionário usado pelo INEP e a representatividade de nossos dados, mas não inviabiliza nossa análise, já que esta é uma limitação comum às pesquisas que usam dados secundários.

Tabela 21- Número absoluto de inscritos no ENEM por regiões brasileiras 2014

Região	Frequência	% (Relativa)
Norte	950.238	11
Nordeste	2.877.720	33
Sudeste	3.076.856	35
Sul	1.044.757	12
Centro-Oeste	772.677	9
Total válido	8.722.248	100

Fonte: Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

Como vemos, duas tendências nos chamam a atenção nesses dados: a primeira é que não houve mudanças substanciais na proporção de inscritos entre as regiões durante o período analisado, o que, em tese, possibilita-nos afirmar que o crescimento das inscrições tem sido homogêneo entre as regiões brasileiras. No entanto, resta saber se a evolução demográfica brasileira entre as diferentes regiões se assemelha aos dados do ENEM ou se apresenta discrepâncias.

A seguir, construímos algumas tabelas com informações sobre a distribuição da população brasileira por regiões nos anos de 1998, 2003 e 2015 e sobre o número da população com faixa etária entre 15 e 24 anos no país, também por regiões.

Tabela 22- Quantitativo absoluto da população brasileira por regiões 1998, 2003 e 2015

Regiões	1998	2003	2015
Norte	11.868.725	13.784.881	17.472.636
Nordeste	45.811.342	49.352.225	56.560.081
Sudeste	68.961.343	75.391.969	85.745.520
Sul	24.154.080	26.025.091	29.230.180
Centro-oeste	10.994.821	12.317.271	15.442.232

Fonte: PNAD, IBGE

Tabela 23 - Evolução da distribuição percentual da população brasileira por regiões- 1998, 2003 e 2015.

Regiões	1998	2003	2015
	% por regiões	% por regiões	% por regiões
N	6,5	7,8	9,8
NE	21,7	27,7	27,4
SE	48,6	43,8	41,5
S	16,0	13,8	13,6
CO	7,2	6,9	7,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: PNAD, IBGE

A tabela abaixo foi construída a partir, apenas, da população nesta faixa etária por regiões e a proporção (%) em relação à mesma faixa etária para todo o Brasil.

Tabela 24-Número da população de 15 a 24 por regiões e % em relação ao total da população para a mesma faixa etária no Brasil

Regiões	1998	%	2003	%	2015	%
Norte	1.710.284	5,5	2.271.058	6,5	3.027.324	9,1
Nordeste	9.375.090	30,3	10.625.438	30,7	9.696.764	29,3
Sudeste	13.130.807	42,5	14.417.039	41,7	13.202.077	40
Sul	4.723.735	15,3	4.723.735	13,6	4.451.604	13,4
Centro-oeste	2.287.702	7,4	2.486.577	7,2	2.512.060	7,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD.

Nota: Até 2003, os dados não incluem a população da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Podemos perceber que a população brasileira cresceu em todas as regiões durante o período analisado. No entanto, quando analisamos esse crescimento geral apenas para a faixa etária da população de 15 a 24 anos, notamos que, ao longo das últimas décadas, ela sofreu uma redução em relação à proporção da população total. Em 1998, essa faixa etária representava 19,10% da população nacional; já em 2015, representou 16,17%. Como também é possível notar (Tabela 8), a partir de 2003, nas regiões nordeste, sudeste e sul, há uma tendência de diminuição da população referente à faixa etária analisada. As regiões norte e centro-oeste, entretanto, mantiveram o crescimento no período analisado. Essas diferenciações demográficas

entre as regiões brasileiras têm relação com fenômenos específicos relacionados ao crescimento vegetativo da população e as migrações inter-regionais no país.

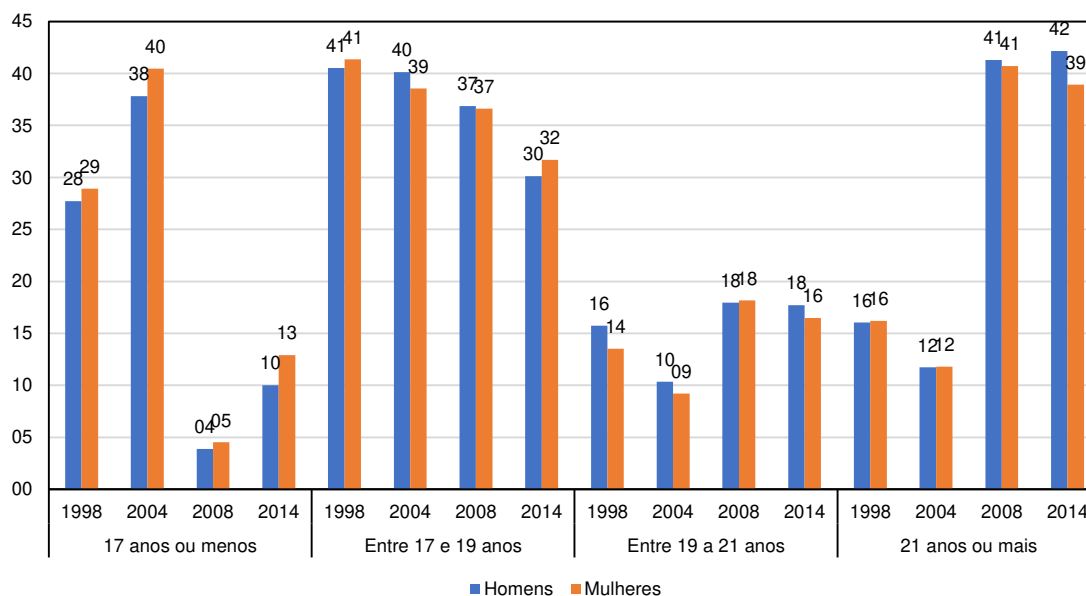
De forma geral, a população total do Brasil cresceu no período estudado, mas em ritmos diferentes em cada região. Nos cinco anos transcorridos entre 1998 e 2003, a população cresceu 9,3%, enquanto nos 12 anos entre 2003 e 2015, o crescimento foi de 15,6%. No entanto, a população elegível à faixa etária do Ensino Médio sofreu uma tendência de diminuição em algumas regiões. Esse fenômeno reflete a transição demográfica pela qual vem passando a sociedade brasileira, caracterizada pela redução relativa de participação das faixas etárias mais jovens e aumento das faixas etárias mais velhas no total da população. Tais mudanças têm sido associadas, por exemplo, à diminuição de matrículas no Ensino Médio desde 2004 e colocadas como uma das principais informações a serem consideradas para as demandas por escolaridade no país (BRITO, 2017; CORTI, 2015).

Uma segunda tendência importante é a correspondência entre as taxas de inscrições no ENEM por regiões e aquelas encontradas nos dados censitários e amostrais na população brasileira no período, que corresponde à faixa etária predominante no Ensino Médio, ou seja, entre 15 e 24 anos. Essa confluência demográfica, reforça, por um lado, a importância da análise dos dados do ENEM para compreensão dos fenômenos educacionais no Ensino Médio, e, por outro, indica que a distribuição geográfica das inscrições no exame é bastante similar àquela encontrada na população brasileira para a faixa etária predominante no Ensino Médio. Nesse sentido, pode-se constatar que o processo de inclusão educacional já descrito anteriormente teve abrangência nacional e acompanhou as tendências demográficas brasileiras no período.

6.1.3 - Inscrições por idade e sexo entre as regiões

Composição etária

Em relação à composição etária da população que realizou o ENEM nos diferentes períodos analisados, o gráfico divide as respostas de todas as populações dos diferentes anos em quatro faixas etárias.

Gráfico 3 – Percentual de estudantes que prestaram o ENEM, por ano, sexo e idade (1998-2014)

Fonte: Microdados do ENEM 1998, 2004, 2008 e 2014.

Considerando a idade ideal de frequência ao Ensino Médio no Brasil de 15 a 17 anos – isto é, quando não há distorções entre idade e série –, o gráfico acima indica uma tendência importante: a de que a faixa etária média dos estudantes que realizaram o ENEM no período cresceu ao longo dos anos. Como é possível perceber na série histórica, existe uma tendência de diminuição de jovens com idade entre 15 e 17 anos entre 1998 e 2004, quando comparados àqueles dos anos de 2008 e 2014. De outro lado, há uma tendência de aumento da idade média da população, que predomina nos anos de 2008 e 2014, com jovens de 21 anos ou mais. Para a faixa etária de 21 anos ou mais em 1998, por exemplo, havia pouco mais de 15% da população total do exame; em 2014, esse percentual sobe para a mais de 40%. Essa mesma tendência, de aumento da idade média daqueles que realizam o exame, é confirmada quando analisamos que a proporção de jovens com idade entre 17 e 19 anos em cada período diminuiu ao longo da série histórica – passou de aproximadamente 40%, em 1998, para aproximadamente 30%, em 2014.

Algumas questões podem ser levantadas dessa informação: esses fenômenos ocorrem em todas as regiões no Brasil ou apenas em áreas específicas? Atingem igualmente estudantes do sexo masculino e feminino?

A tabela abaixo busca responder estas informações. Nela, elencamos os diferentes grupos etários presentes na população do ENEM, divididos por períodos, sexo e desagregados de acordo com as diferentes regiões no Brasil.

Tabela 25 - Distribuição relativa (%) do total de alunos que realizou o ENEM, segundo o ano, grupo etário, sexo e região de residência. Brasil (1998-2014)

Grupo etário e ano do ENEM		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
17 anos ou mais	1998	28,1	33,4	23,4	26,0	28,6	30,0	26,7	27,1	47,1	47,5
	2004	26,6	29,6	23,0	24,3	40,0	43,4	60,1	65,4	40,8	44,2
	2008	2,9	3,3	3,8	4,4	3,7	4,2	4,4	5,3	5,7	6,6
	2014	9,0	10,7	12,3	14,6	8,3	11,4	8,9	13,6	11,2	14,3
Entre 17 e 19 anos	1998	35,8	35,7	36,1	35,8	43,3	43,7	39,3	40,7	37,5	34,5
	2004	38,9	37,4	39,5	38,8	42,4	41,3	30,9	26,9	38,0	35,2
	2008	28,1	28,0	27,9	27,2	39,6	40,2	44,0	45,4	37,5	36,1
	2014	24,1	24,3	26,8	27,2	34,6	37,6	31,9	35,3	29,3	30,5
Entre 19 e 21 anos	1998	16,3	13,8	17,9	15,7	14,2	12,7	17,0	14,3	7,7	8,1
	2004	15,9	13,7	17,2	15,9	8,3	7,0	4,8	3,3	10,3	8,2
	2008	21,6	21,0	21,1	21,0	16,8	17,0	15,5	16,0	18,0	17,3
	2014	18,0	16,7	17,9	16,9	17,7	16,5	16,9	15,5	17,6	15,6
21 anos ou mais	1998	19,9	17,1	22,5	22,4	13,9	13,6	17,0	17,9	7,7	10,0
	2004	18,6	19,2	20,3	21,0	9,3	8,3	4,3	4,3	10,9	12,4
	2008	47,4	47,7	47,2	47,4	39,8	38,5	36,1	33,2	38,9	39,9
	2014	48,9	48,4	43,0	41,3	39,4	34,5	42,2	35,7	41,8	39,6

Fonte - Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 1998, 2004, 2008 e 2014.

Nota - Todos os alunos que preencheram o questionário socioeconômico tiveram que responder esta pergunta.

Conforme indicam os dados, a tendência de diminuição relativa da população que pertence aos grupos etários mais jovens (19 anos ou menos), no momento de realização do ENEM, acontece em todas as regiões ao longo da série histórica. Chama a atenção o fato de que a região Centro-Oeste, que tinha os maiores percentuais da população que declarou ter 17 anos ou menos no ano de 1998 (com 47,1% de homens e 47,5% de mulheres), tenha sofrido uma tendência de queda nesse percentual em todos os períodos, chegando em 2014 a apenas 11,2% de homens e 14,3% de mulheres nessa faixa etária. Ainda assim, pode-se notar que essa diminuição aconteceu em todas as regiões, em detrimento de um aumento dos grupos de maior idade.

A faixa etária compreendida entre 17 e 19 anos, que, supostamente, agrupa os segmentos que deveriam estar concluindo ou já terem concluído o Ensino Médio, também diminui sua participação relativa na população total do ENEM em todos os períodos. Para os grupos na faixa etária de 19 a 21 anos, nota-se uma queda entre os anos de 1998 e 2004 em todas regiões e para ambos os sexos, que aconteceu de maneira mais acentuada nas regiões Sudeste e Sul do país. No entanto, há um crescimento do tamanho relativo da população nesta faixa etária em todas as regiões.

Já o segmento da população que tinha 21 anos ou mais, em todos os períodos e regiões, foi o que mais cresceu em termos absolutos e relativos. No caso específico da região norte, o crescimento nos contingentes de jovens na faixa etária dos 15 aos 24 anos revelados pela PNAD podem, supostamente, explicar este crescimento no ENEM (PNAD, 2015). Segundo um recente estudo feito por Krawczyk (2018), as regiões Norte e Nordeste no Brasil possuem um contingente populacional com os menores níveis de escolaridade, e têm sido também, as regiões onde houve a maior proporção de crescimento no acesso e conclusão do Ensino Médio no país. Tal fenômeno sugere que onde a demanda efetiva por escolaridade é maior, os níveis de inclusão tendem a ser mais vigorosos.

Inscrições por sexo

Em relação às diferenças e proporção do sexo da população, percebe-se uma leve predominância do sexo feminino entre os inscritos mais jovens – 17 anos ou menos – nos quatro períodos analisados. Essa tendência, entretanto, inverte-se quando se analisa aqueles de maior idade; de modo que, entre os mais velhos, nos anos de 2008 e 2014, há uma leve predominância do sexo masculino, mas que não implica em diferenças expressivas na composição da população.

Sobre esse fenômeno, um artigo de Cândido Alberto Gomes (2001) indica que o processo de expansão do Ensino Médio no Brasil durante a década de 1990, trouxe uma mudança significativa na composição do público escolar. Jovens do sexo feminino, que até a década de 1980 tinham menores níveis de escolaridade do que os do sexo masculino, com a expansão do acesso ao Ensino Fundamental e Médio, inverteram a situação e hoje estão entre as mais representativas no Ensino Médio brasileiro (GOMES, 2001). Para o autor, isso decorre do fato de indivíduos do sexo masculino estarem, desde muito cedo, mais fortemente submetidos às exigências do

trabalho e de complementação à renda familiar no mercado de trabalho formal e informal. De outro lado, entre indivíduos do sexo feminino, a dedicação ao trabalho se concentrava mais em tarefas domésticas ou ocupações cujo espaço físico e exigências seriam mais compatíveis com o estudo.

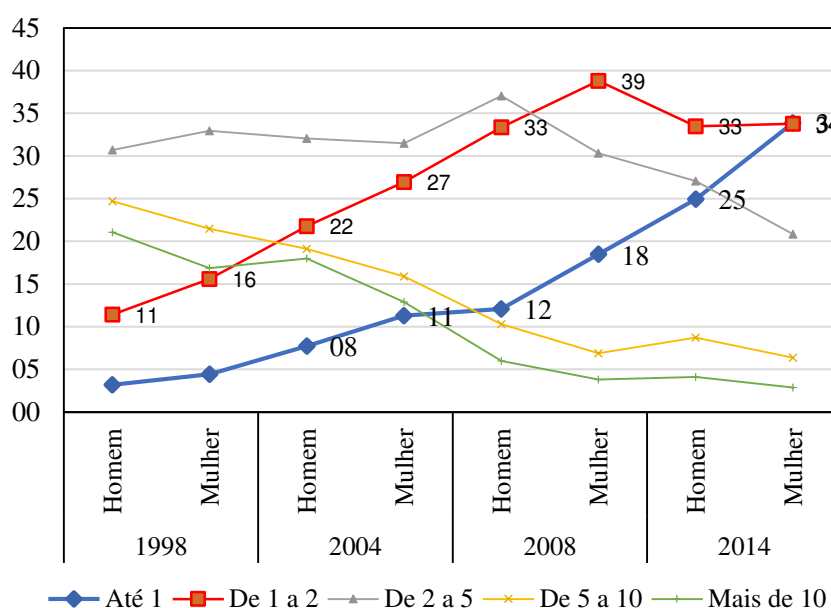
Obviamente, o tema das desigualdades de gênero no processo de escolarização é complexo e envolve fenômenos outros, que não se resumem às diferenças de acesso a uma determinada etapa escolar. Tal fenômeno pode se manifestar com diferentes graus e associadas a diferentes fatores, dependendo da etapa de ensino, da região e das classes sociais a serem escolarizadas. As diferenças de rendimento escolar relacionadas ao sexo têm sido mobilizadas por Marília Carvalho em diversos estudos (ARTES; CARVALHO, 2010; CARVALHO, 2004). Neste trabalho, entretanto, não nos deteremos nas especificidades desse campo de estudos.

No caso específico do ENEM, as diferenças sexuais ao menos em relação às inscrições no exame não nos parecem constituir diferenças que mereçam ênfase na pesquisa. Desse modo, do ponto de vista do acesso ao ensino médio e da realização do ENEM, as diferenças de gênero não são vultuosas. Procuramos explorar, posteriormente, em que medida esta diferença pode estar entrelaçada à noção de segmentação entre as diferentes modalidades de ensino nesta etapa, e como tal fenômeno impacta o desempenho no exame.

6.1.4 - Renda familiar

Uma variável socioeconômica que aparece de maneira definitiva na literatura científica associada ao desempenho escolar é o poder econômico e a renda das famílias. A tabela e o gráfico abaixo analisam as faixas de renda brutas das famílias de estudantes que realizaram o ENEM, tendo como base o salário mínimo (SM) de cada período estudado. Para isso, classificamos a população em cada período entre 5 faixas de rendas, a saber: 1-) até 1 SM; 2) de 1 a 2 SM; 3-) de 2 a 5 SM; 4-) de 5 a 10 SM e 5-) acima de 10 SM.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos que fizeram o ENEM por sexo e nível de renda da família, Brasil (1998-2014)



Fonte: Microdados do ENEM de 1998, 2004, 2008 e 2014.

No gráfico acima, destacamos com as linhas azul e vermelha o crescimento, no interior da população do ENEM, de jovens cujas famílias tinham, respectivamente, até 1 SM e de 1 a 2 SM. Como é possível notar, houve um crescimento (absoluto e relativo) de famílias mais pobres no exame e a diminuição (relativa) de jovens oriundos de famílias de maior renda na série analisada. Como vemos, no primeiro ano do exame os jovens de origem de famílias mais pobres não estavam representados no exame.

Em 1998, uma porção significativa de estudantes – 42,1% é a média entre os dois sexos – pertenciam às famílias com níveis de renda acima de 5 salários mínimos. Desse total, 23,1% pertenciam às famílias que tinham renda entre 5 e 10 salários mínimos e 19%, a famílias que tinham renda maior que 10 salários mínimos mensais. De outro lado, no mesmo ano (1998), entre os mais pobres, havia 32% da população com renda de 2 a 5 salários mínimos, considerando a média da soma entre os dois sexos; 13,5% das famílias tinham renda de 1 a 2 salários mínimos e 5% com renda menor que 1 salário mínimo.

A evolução histórica da renda das famílias dessas populações muda consideravelmente. Quando analisamos o período de 2014, por exemplo, vemos que aproximadamente 63,5% desses estudantes declararam ter renda familiar bruta de

até 2 salários mínimos. Para o ano de 2014, isso representa pelo menos mais 1,1 milhão de jovens (considerando apenas o total de respostas válidas, ou seja, 1.758.351). Se agregarmos as famílias que ganhavam até 5 salários mínimos nesse mesmo ano, chegamos a 87,5% da população analisada situada nesta faixa de renda. A tabela abaixo traz as informações sobre a mesma variável desagregada por regiões no Brasil.⁸³

Tabela 26 - Distribuição relativa do total de alunos que realizou o ENEM, segundo o ano do exame e a faixa de renda domiciliar mensal total, por região de residência, Brasil (1998-2014)

		Até 1	De 1 a 2	De 2 a 5	De 5 a 10	Mais de 10	N/R	Total
1998 SM: R\$ 130	Norte	3,1	12,3	21,3	24,6	29,0	9,7	100,0
	Nordeste	8,5	20,8	26,6	14,0	21,0	9,0	100,0
	Sudeste	3,0	12,3	29,9	22,3	23,6	8,9	100,0
	Sul	4,1	14,9	36,4	24,6	11,4	8,6	100,0
	C. Oeste	2,4	8,3	20,5	21,7	38,1	8,9	100,0
	Brasil	4,0	14,1	32,1	22,6	18,4	8,8	100,0
2004 SM: R\$ 260	Norte	17,1	32,8	26,6	12,4	8,9	2,3	100,0
	Nordeste	22,5	35,1	23,6	8,5	7,1	3,1	100,0
	Sudeste	5,1	20,3	34,2	20,5	19,0	0,9	100,0
	Sul	4,9	20,7	38,1	21,7	14,0	0,6	100,0
	C. Oeste	7,5	27,9	33,4	16,5	13,9	0,8	100,0
	Brasil	9,9	24,9	31,7	17,1	14,9	1,4	100,0
2008 SM: R\$ 415	Norte	25,7	43,0	22,7	4,5	1,9	2,2	100,0
	Nordeste	31,9	39,9	18,9	3,6	2,2	3,6	100,0
	Sudeste	9,6	33,8	38,7	10,6	6,4	0,8	100,0
	Sul	9,9	36,5	40,5	9,0	3,4	0,7	100,0
	C. Oeste	13,4	41,5	32,0	7,9	4,4	0,9	100,0
	Brasil	16,2	36,8	32,8	8,1	4,6	1,5	100,0
2014 SM: R\$ 724	Norte	42,2	32,5	15,8	4,5	1,7	3,2	100,0
	Nordeste	46,5	30,6	13,7	4,0	2,0	3,2	100,0
	Sudeste	17,2	35,3	31,2	10,3	4,9	1,0	100,0
	Sul	15,2	35,5	34,5	10,1	3,8	0,9	100,0
	C. Oeste	23,2	38,1	24,6	8,4	4,6	1,2	100,0
	Brasil	30,1	33,6	23,5	7,4	3,4	2,0	100,0

Fonte - Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 1998, 2004, 2008 e 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

⁸³ Todos (as) estudantes que preencheram o questionário socioeconômico tiveram que responder essa pergunta. Os dados de renda foram feitos a partir dos valores correntes de cada ano (não foi descontada a inflação).

A desagregação da média da renda do grupo familiar por regiões nos permite perceber alguns dados relevantes. Na população do ENEM de 1998, por exemplo, 3,1% daqueles que moravam na região Norte tinham renda mensal familiar de até 1 salário mínimo. Ao mesmo tempo, nesse mesmo subgrupo (estudantes moradores da região Norte que realizaram o ENEM em 1998), a proporção dos que tinham renda familiar acima de 10 salários mínimos era de 29%. Para o ano de 2014, essa composição muda expressivamente: 42,2% da população que realizou o ENEM e morava na região Norte (NO) do país tinha renda de até 1 salário mínimo. A região Nordeste (NE), com 46,5% de sua população no ENEM em 2014 com renda familiar bruta menor que 1 salário mínimo, é a que apresentou a maior proporção de famílias com as menores rendas na população do exame nesse ano.

Os dados revelam, também, que a região Norte (NO) constituía, em 1998, a segunda maior proporção relativa de jovens com renda familiar acima de 10 salários mínimos em relação às demais regiões no país, ficando atrás somente da região Centro-Oeste (CO), que tinha 38,1% de estudantes nessa mesma faixa de renda para o mesmo período. Já para o ano de 2014, as regiões que apresentavam as maiores proporções relativas de jovens de famílias com renda acima de 10 salários mínimos eram, em ordem decrescente: Sudeste (4,9%), Centro-Oeste (4,6%), Sul (3,8%) Nordeste (2%) e Norte (1,7%); ou seja, proporções bem menores do aquelas de 1998.

Em geral, é possível perceber que ao longo do período analisado, a composição de renda das famílias nas diferentes regiões do país sofre mudanças importantes. O alargamento expressivo de jovens oriundos de famílias de menor renda na realização do ENEM pode ser compreendido a partir de um conjunto de fatores – entre os quais a literatura destaca de forma mais proeminente as políticas sociais vigentes entre 2003 e 2014, que repercutiram no aumento real do salário mínimo e a redução momentânea da desigualdade social e da pobreza absoluta (CAMPELLO, 2017; OXFAM BRASIL, 2017; POCHMANN, 2014). Somado a isso, as mudanças no perfil das famílias em relação à renda também refletiu a expansão no número de inscrições para realização do ENEM e sua relação com as políticas públicas que o consideram como mecanismo de seleção para ingresso no Ensino Superior – e que, em muitos casos, prevalece o critério socioeconômico como condição principal para os candidatos (CARMO et al., 2014). Tal evidência, constitui

um dos aspectos mais importantes na manifestação da progressividade no sistema educacional no Brasil no período analisado.

6.1.5 - Raça/ Cor/ Etnia

Aqui, analisamos uma das principais e mais importantes mudanças percebidas no perfil do público que realiza o ENEM no Brasil ao longo do período estudado. Na tabela abaixo, dividimos as informações relativas à frequência de raça/cor/etnia por períodos, regiões e sexo dos estudantes.

Tabela 27- Distribuição relativa de raça/cor/etnia no ENEM por período, regiões e sexo (1998, 2004, 2008 e 2014)

Raça/cor/etnia ano do ENEM		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Branco	1998	32,8	34,6	48,6	48,9	60,6	58,7	74,8	77,7	58,7	57,4
	2004	27,2	28,1	30,8	30,4	60,5	60,6	76,8	79,5	43,2	43,6
	2008	19,3	18,3	25,3	23,8	52,4	50,5	73,1	75,2	35,2	34,3
	2014	18,3	18,3	24,7	23,6	49,3	47,8	76,0	77,7	35,8	34,9
Pardo	1998	58,8	55,5	38,5	36,2	28,1	28,3	18,8	17,0	33,2	34,0
	2004	57,7	56,7	49,4	48,3	28,0	27,5	17,2	14,6	42,4	40,6
	2008	62,6	65,3	51,1	53,2	32,8	34,4	19,0	17,4	46,2	47,8
	2014	66,6	69,0	55,7	58,4	35,0	37,1	16,3	15,4	47,2	49,8
Preto	1998	3,7	4,3	6,6	5,5	7,0	7,1	3,5	2,2	3,6	3,7
	2004	8,1	6,0	14,6	13,9	6,5	5,9	2,8	2,3	8,2	6,7
	2008	12,9	10,6	19,0	17,5	11,6	11,3	5,8	5,2	13,7	11,6
	2014	12,2	9,6	16,6	14,4	13,4	12,4	6,3	5,6	13,6	11,1
Amarelo	1998	3,8	3,8	2,7	4,3	2,8	4,4	2,0	2,3	4,1	3,5
	2004	5,0	7,5	4,0	6,1	4,3	5,4	2,9	3,2	5,2	8,2
	2008	3,1	4,2	3,2	4,3	2,7	3,3	1,7	1,9	3,8	5,4
	2014	1,8	2,3	2,2	2,8	1,9	2,2	1,1	1,2	2,6	3,5
Indígena	1998	0,8	1,8	3,5	5,1	1,4	1,5	1,0	0,9	0,5	1,4
	2004	2,0	1,8	1,2	1,3	0,6	0,6	0,4	0,4	1,0	0,8
	2008	2,1	1,6	1,4	1,3	0,6	0,5	0,4	0,3	1,1	0,9
	2014	1,1	0,8	0,8	0,7	0,5	0,4	0,2	0,2	0,8	0,7

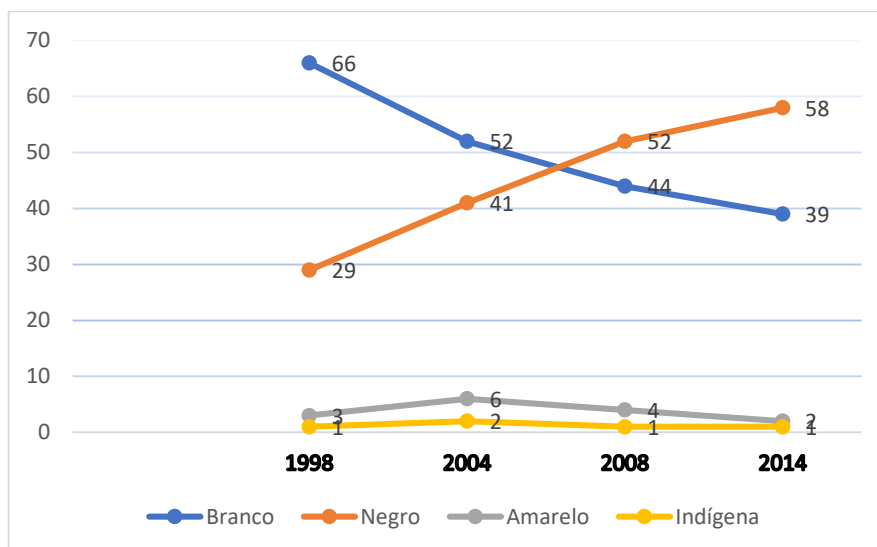
Fonte: Microdados do ENEM 1998, 2004, 2008 e 2014.

Os dados da tabela evidenciam uma importante mudança na composição racial/cor/étnica na população do ENEM no período analisado, em grande parte das regiões do Brasil. As áreas sombreadas são aquelas em que percebemos as mudanças mais expressivas. Entre os aspectos mais importantes, destacamos: I-)

uma considerável divisão racial e étnica da população do ENEM em 1998, que é revelada pela presença majoritária de estudantes que se autodeclaravam brancos, sobretudo nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. Essa tendência no período se contrapõe a uma maior composição de pretos e pardos na região Norte, que também foi relevante no Nordeste no mesmo período; II-) O vultuoso crescimento absoluto (tamanho da população) e relativo (% em relação ao tamanho da população) em todas as regiões (com exceção do Sul) de estudantes que se autodeclaravam “pretos” ou “pardos”; III-) Essa tendência anterior ocorreu em detrimento da diminuição relativa, em todas as regiões (com exceção do sul), de estudantes que se autodeclaravam “brancos” ao longo dos períodos analisados; e IV-) Entre aqueles autodeclarados indígenas no ano de 1998, a região Nordeste foi a de maior proporção relativa entre os inscritos no ENEM.

Analizando parte das mudanças relacionadas a essa informação em nossos dados, destacamos o crescimento médio de “pretos” e “pardos” a partir de uma média entre todas as regiões do país. O gráfico abaixo sinaliza essa tendência por meio da proporção relativa de estudantes do sexo feminino, em cada período, que se declararam “pretas” ou “pardas”. Usamos apenas a média de estudantes do sexo feminino porque a mesma foi sempre muito próxima da média masculina em todos os períodos analisados para essa variável. Agregamos as categorias originais do questionário denominadas “pretos” e “pardos” em “negros”, já que essa prática é uma tendência em estudos demográficos e socioeconômicos no Brasil.⁸⁴

⁸⁴ Essa metodologia é uma tendência nos estudos demográficos sobre a população brasileira que utilizam dados censitários e tem sido uma das pautas de auto-reconhecimento de negros e negras no país. Além disso, julgamos de maior facilidade de análise, na compreensão de toda população afrodescendente no país. No entanto, nos dados primários usados nesta pesquisa, prevalece a autodeclaração dos inscritos no ENEM, a partir dos conceitos já apresentados pelo questionário do INEP.

Gráfico 5 – Percentual de estudantes que prestaram o ENEM por ano, sexo e raça/cor (1998-2014)

Fonte: Microdados do ENEM 1998, 2004, 2008 e 2014

Como é possível perceber pelo gráfico, enquanto a população “branca” que realizou o exame em 1998 representava aproximadamente 66% do total de inscritos, a população “negra”, neste mesmo ano, era de apenas 29%. Entre 1998 e 2014, esse “*gap* racial” mudou consideravelmente a favor dos grupos de cor. A composição racial/étnica da população que se autodeclarou “branca” no exame em 2014 passou a ser de aproximadamente 39%, enquanto a população da categoria “negro” subiu para 58% do total de inscritos.

Outros grupos étnicos/raciais que apareceram em nossos dados são os “amarelos” e “indígenas”. Entre os inscritos no ENEM que se autodeclaravam em uma dessas categorias, os percentuais oscilaram entre 1% para indígenas e 6% para amarelos, nos diferentes períodos. Esses percentuais estão próximos da média geral do país, que varia entre 0,7% e 1,9% para as respectivas categorias, dependendo da região de análise ou unidade federativa (IBGE, 2015).

A análise da série histórica informa uma tendência marcante no Brasil, indicada pela mudança da composição racial/ étnica destes estudantes, sugerindo que o sistema de ensino e seu público podem estar mais próximos da composição real da população brasileira. Com isso, as chances de acesso ao Ensino Médio se tornaram menos seletivas entre os grupos raciais no país. Para confirmar essa hipótese, é necessário, porém, recorrer às informações trazidas pelas pesquisas censitárias e

amostrais. As tabelas abaixo evidenciam essa tendência para a população de 15 a 24 anos (que constitui a faixa etária hegemônica no ENEM) a partir dos dados da PNAD para períodos similares àqueles analisados pelo ENEM.

Tabela 28 – Distribuição da População com idade entre 15 e 24 anos no Brasil e regiões, por grupos raciais agregados e períodos - 1998, 2003 e 2015

1998				2003			2015		
	Negro %	Não Negro %	Total	Negro %	Não Negro %	Total	Negro %	Não Negro %	Total
Brasil	48,0	52,0	30.864.373*	50,1	49,9	34.523.007	58,1	41,9	33.069.829
Norte	72,0	28,1	1.710.284	74,0	26,0	2.270.728	78,2	21,8	3.207.324
Nordeste	71,2	28,8	9.375.090	27,7	72,3	1.0624.928	74,6	25,4	9.696.764
Sudeste	36,7	63,3	13.130.807**	39,2	60,8	14.417.039	51,3	48,3	13.202.077
Sul	18,3	81,4	4.360.490	17,7	82,3	4.723.735	25,5	74,5	4.451.604
Centro Oeste	54,8	45,2	2.287.702	58,4	41,6	2.486.577	62,4	37,6	2.512.060

Fonte: PNAD, IBGE.

Como vemos, surpreendentemente, a população autodeclarada “negra” no Brasil aumenta em todas as regiões durante o período (com exceção do ano de 2003, para a região Nordeste). É importante analisar, contudo, junto a essas mudanças demográficas e raciais do país, qual foi o impacto gerado para o sistema de ensino. Pensando nisso, na tabela abaixo elencamos a proporção de jovens “negros” e “não negros” matriculados no Ensino Médio em cada período (1998, 2003 e 2015), considerando a população total no país de 15 a 24 anos, matriculada nessa mesma etapa de ensino.

Tabela 29 – Distribuição de jovens entre 15 e 24 anos por raça/cor, matriculados no Ensino Médio no Brasil por regiões e períodos (1998, 2003 e 2015).

	1998			2003			2015		
	Negro %	Não Negro %	Total*	Negro	Não Negro	Total*	Negro	Não Negro	Total*
Brasil	37,5	62,5	5.771.946	45,1	54,9	7.717.346	57,2	42,8	8.167.276
Norte	66,5	33,5	312.296	71,4	28,6	501.579	77,4	22,6	806.004
Nordeste	63,4	36,6	1.189.470	67,4	32,6	2.000.725	74,1	25,9	2.305.419
Sudeste	30,2	69,8	2.961.047	36,7	63,3	3.583.788	50,5	49,5	3.446.712
Sul	12,3	87,7	896.520	15,0	85,0	1.083.225	22,0	78,0	1.004.006
Centro Oeste	47,7	52,3	412.613	54,3	45,7	548.029	62,7	37,2	605.135

Fonte: PNAD, IBGE.

Como é possível notar, o Ensino Médio brasileiro também foi atravessado por pelas mudanças percebidas na composição do público do ENEM. Em 1998, a população que se autodeclarava “negra” estava expressivamente sub-representada nessa etapa em relação à composição da população brasileira. Nesse ano, jovens negros representavam 48% da população na faixa etária de 15 a 24 anos no país. No entanto, no Ensino Médio, essa população representava apenas 37,5% da matrícula. Ao longo dos anos, essa distância diminuiu, de modo que, em 2015, por exemplo, a PNAD registrou um percentual de 58% de jovens “negros” no total da população que tinha entre 15 e 24 anos no Brasil, enquanto a população na mesma faixa etária matriculada no Ensino Médio já era de 57,2%.

Essas mudanças têm despertado a atenção de muitos especialistas. O debate sobre o racismo institucionalizado e as desigualdades de condições e oportunidades entre os grupos de cor no país, sem dúvidas, é uma das pautas mais desafiadoras na agenda nacional contemporânea. As mudanças descritas anteriormente coincidem com um momento político nacional marcado por um maior protagonismo das ações do poder público no combate a essas desigualdades no país. Além disso, foram importantes para essa iniciativa a luta dos movimentos sociais, que têm disputado com classes dominantes a afirmação da identidade de classe e relacionada à questão racial no país por meio da luta dos diversos movimentos sociais. Isto, por sua vez, contribui com um processo de auto reconhecimento e mobilização desses grupos frente à sociedade brasileira e às políticas públicas. Do ponto de vista da *inclusão* e da *progressividade*, portanto, houve avanços consideravelmente positivos no Ensino Médio brasileiro e no ENEM ao longo do período estudado.

6.1.6- Escolaridade da família

Desde o trabalho de Bourdieu e Passeron (1982), na França da década de 1970, há uma atenção específica das pesquisas educacionais para a influência do *capital cultural* valorizado pelo sistema de ensino. Junto a esse conceito, uma atenção especial das pesquisas educacionais em diversos contextos foi direcionada para a análise da influência da escolaridade das famílias, buscando associá-la ao desempenho escolar de crianças e jovens (BONAMINO et al., 2010; BARBOSA, 2006; NOGUEIRA, 2007; ROSCIGNO; AINSWORTH-DARNELL, 1999). Essas evidências

têm mostrado associações positivas entre experiências de melhores desempenhos escolares em famílias com maiores níveis de instrução escolar.

Grupos familiares com mais escolaridade, em geral, têm condições mais favoráveis para acompanhar a vida escolar de seus filhos – seja para auxiliar com as tarefas, seja para fomentar e estimular a leitura e o acesso a fontes de informações além daquelas indicadas pela escola, ou mesmo pela capacidade de compreender, valorizar e repassar na educação doméstica parte dos conhecimentos que constituem o currículo da educação escolar. Mais do que isso, o estímulo familiar visitas a museus, espaços de produção e divulgação de ciência, teatros e concertos de músicas, constituem predisposições familiares que têm efeito positivo na vida escolar.

Por isso, parece-nos fundamental identificar as possíveis mudanças na escolaridade das famílias de estudantes que realizaram o ENEM no Brasil ao longo dos anos, buscando compreender se essas características geraram mudanças significativas ao longo dos anos analisados. A partir das categorias de respostas originais do questionário – que possuíam 8 níveis de escolaridade⁸⁵ –, optamos por uma organização em faixas mais compactas, que pudessem trazer vantagens à análise sem desconsiderar as especificidades da informação original. Assim, agregamos às novas categorias quatro faixas de escolaridade: **1)** sem escolaridade até fundamental I (SE a F1) ; **2)** fundamental II até Ensino Médio incompleto (F2 a EI) ; **3-)** Ensino Médio completo até superior incompleto (MC a SI) e; **4)** superior completo até pós-graduação (SC a PG).

As tabelas abaixo nos permitem comparar o nível de instrução escolar de pais e mães da população do ENEM de forma independente e correlacionada em cada um dos períodos analisados.⁸⁶ No ano de 1998, por exemplo, sabemos que 48,3% da população de estudantes que realizou o ENEM tinha mães no primeiro nível de escolaridade (SE a F1). No mesmo ano, vemos que no grupo de estudantes cujas mães não tinham escolaridade ou haviam cursado apenas o Ensino Fundamental incompleto (SE a F1), existia uma significativa parcela de pais com a mesma faixa de escolaridade (38,01% dos casos). Uma das vantagens desse agrupamento

⁸⁵ Sem escolaridade; Fundamental I; Fundamental II; Médio Incompleto; Médio Completo; Superior Incompleto e Superior completo

⁸⁶ Podem haver responsáveis pedagógicos que não são pais ou mães. Mas nesta pesquisa, priorizamos o foco de análise apenas neste núcleo familiar por uma questão de viabilidade que nossos dados nos permitem fazer.

independente e, ao mesmo tempo correlacionado, para a análise dos níveis de escolaridade familiar, é que os mesmos nos informaram uma tendência importante: a comparação entre os níveis de escolaridade de pais e mães dessa população tende a ser relativamente homogênea para as faixas analisadas; ou seja: para estudantes cujas mães têm baixa escolaridade, há um forte indicativo de que os pais também o tenham – e vice-versa.

Tabela 30 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o ENEM no Brasil (1998)

Brasil – 1998		Escolaridade da mãe				
		SE a F 1	F2 a MI	MC a SI	SC a PG	Total (%)
Escolaridade do pai	SE a F 1	38,01	8,24	2,81	0,88	49,9
	F 2 a MI	7,60	9,97	3,78	1,56	22,9
	MC a SI	2,28	4,23	5,88	2,69	15,1
	SC a PG	0,45	1,31	3,58	6,73	12,1
	Total (%)	48,3	23,8	16,0	11,9	100,0

Fonte: Microdados do ENEM, 1998.

Tabela 31 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o ENEM no Brasil (2004)

Brasil - 2004		Escolaridade da mãe				
		SE a F 1	F2 a MI	MC a SI	SC a PG	Total
Escolaridade do pai	SE a F 1	24,42	7,92	3,91	0,90	37,2
	F 2 a MI	5,46	10,18	5,87	1,84	23,4
	MC a SI	2,18	5,38	11,32	4,54	23,4
	SC a PG	0,33	1,24	4,71	9,79	16,1
	Total	32,4	24,7	25,8	17,1	100,0

Fonte: Microdados do ENEM, 2004.

Nas tabelas acima, uma tendência predominante é a de que quase a metade de mães (48,3%) e pais (49,9%) de estudantes que se inscreveram para o ENEM em 1998, estavam na faixa mais baixa de escolaridade, o que significa que não tiveram nenhuma instrução escolar ou que cursaram apenas o Ensino Fundamental I incompleto. Também é possível perceber que no segundo nível mais baixo de escolaridade -com o fundamental II completo e/ou Ensino Médio incompleto, representavam 23,8% das mães e 22,9% de pais desta mesma população. Já em 2004, percebe-se um leve aumento na proporção de famílias cujas escolaridades estão entre as faixas intermediárias de nossas categorias (de F2 a MI), seguindo as seguintes proporções: 24,7% para mães e 23,4% para pais. Já a faixa MC a SI contemplou neste mesmo ano 25,8% das mães e 23,8% dos pais. Além disso, ainda para 2004, nota-se que mães sem escolaridade ou com fundamental I completo (SE a F1) constituíam 32,4% dessa população, enquanto pais para o mesmo nível e ano representavam 37,2%. Isso revela uma diminuição relativa de mães e pais situados nos níveis mais baixos de escolaridade dentro da população nesse período inicial de análise. A seguir, apresentaremos os dados dos anos posteriores.

Tabela 32 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o ENEM no Brasil (2008)

Brasil - 2008		Escolaridade da mãe				
		SE a F 1	F2 a MI	MC a SI	SC a PG	Total
Escolaridade do pai	SE a F 1	29,87	8,82	5,15	1,12	45,0
	F 2 a MI	5,77	9,86	6,25	1,76	23,6
	MC a SI	2,68	5,31	10,59	3,67	22,2
	SC a PG	0,29	0,83	2,82	5,23	9,2
	Total	38,6	24,8	24,8	11,8	100,0

Fonte: Microdados do ENEM, 2008.

Tabela 33 – Matrizes de análise conjunta dos níveis de escolaridade do pai e da mãe (segundo grandes grupos de escolaridade) de estudantes que realizaram o ENEM no Brasil (2014)

Brasil - 2014		Escolaridade da mãe				
		SE a F 1	F2 a MI	MC a SI	SC a PG	Total
Escolaridade do pai	SE a F 1	22,69	8,55	5,49	1,56	38,3
	F 2 a MI	4,49	10,89	7,28	2,53	25,2
	MC a SI	2,03	5,32	13,18	5,02	25,6
	SC a PG	0,29	0,95	3,35	6,39	11,0
	Total	29,5	25,7	29,3	15,5	100,0

Fonte: Microdados do ENEM, 2014

O ano de 2008 apresentou proporções distintas da tendência evolutiva no nível de escolaridade verificada anteriormente. Houve um crescimento relativo e absoluto das duas primeiras faixas de escolaridade em relação a 2004, que talvez possa ser explicada pelo fenômeno de forte crescimento das inscrições entre jovens oriundos de famílias populares devido ao interesse no acesso ao Ensino Superior acompanhado por programas que utilizavam o ENEM para esse fim no período.

O último ano de análise (2014) foi marcado pela tendência, verificada anteriormente, de diminuição relativa de famílias classificadas nas duas menores faixas de escolaridade em relação ao ano de 2008, tal como pelo aumento relativo e absoluto nas faixas de maior escolaridade. Entre as mães, a primeira faixa de escolaridade passou de uma proporção de 38,6%, em 2008, para 29,6% em 2014. Entre os pais, nesse mesmo período, a diminuição da proporção dessa mesma faixa etária foi parecida: caiu de 45%, em 2008, para de 38,3% em 2014.

Como as tabelas anteriores indicam apenas as médias nacionais, desagregamos os dados por regiões do país para tentar compreender possíveis particularidades geográficas em relação a essa variável. Optamos por grifar em amarelo a faixa de menor escolaridade e em vermelho a faixa de maior escolaridade em cada período, na tentativa de facilitar a leitura e compreensão dos desníveis entre as coortes com maior nível de instrução escolar daquelas de menor nível.

Tabela 34 – Distribuição relativa do total de alunos que realizaram o ENEM, segundo o ano do exame e o nível de escolaridade dos pais, por região de residência 1998-2014)

Ano do ENEM e nível de escolaridade		Pai					Mãe				
		NO	NE	SE	SU	CO	NO	NE	SE	SU	CO
1998	SE a F1	35,8	45,2	39,8	61,5	27,7	30,0	40,2	39,4	60,8	23,3
	F2 a MI	22,4	19,7	24,8	21,9	22,2	25,3	23,0	25,3	22,9	23,8
	MC a SI	24,5	17,0	17,9	11,6	21,7	29,4	19,3	19,6	10,8	25,0
	SC a PG	17,4	18,1	17,5	5,0	28,4	15,3	17,5	15,7	5,4	27,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2004	SE a F1	47,8	50,0	31,1	36,0	38,0	38,3	42,1	28,8	33,0	31,0
	F2 a MI	24,2	20,9	23,2	27,4	25,9	25,8	23,1	24,8	27,9	27,8
	MC a SI	19,4	20,3	25,1	23,6	22,7	25,7	24,4	26,3	24,5	25,3
	SC a PG	8,6	8,8	20,6	13,1	13,4	10,2	10,5	20,1	14,7	15,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2008	SE a F1	50,4	54,7	41,1	40,2	45,2	39,3	44,9	37,3	35,8	35,9
	F2 a MI	23,9	20,9	23,4	27,9	25,1	25,4	23,1	24,7	28,4	27,1
	MC a SI	20,4	19,2	23,6	23,6	21,4	27,0	24,0	24,6	24,5	25,4
	SC a PG	5,3	5,1	11,9	8,3	8,2	8,4	8,0	13,4	11,3	11,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2014	SE a F1	43,2	45,1	32,8	32,7	36,2	30,7	33,5	26,8	27,3	25,9
	F2 a MI	24,6	23,9	25,0	28,4	26,9	25,3	25,9	25,2	28,3	27,1
	MC a SI	23,8	23,4	28,1	26,5	24,4	31,0	28,3	30,4	28,1	29,5
	SC a PG	8,4	7,6	14,1	12,4	12,6	13,0	12,3	17,6	16,3	17,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Microdados do ENEM de 1998, 2004, 2008 e 2014.

Podemos notar um aumento na proporção de pais e mães de estudantes das regiões Norte e Nordeste que se encaixam na categoria “Sem escolaridade até fundamental I” quando se analisa o crescimento relativo nos diferentes períodos. Os dados também indicam que, no período estudado (1998 a 2014), essas mesmas regiões apresentaram as maiores taxas de estudantes cujos pais e mães têm menores níveis de instrução escolar.

Na faixa “Sem escolaridade até fundamental I” de mães dessa população nos diferentes períodos, para as regiões Norte e Nordeste, a proporção entre os períodos analisados manteve-se relativamente parecida no Norte e diminuiu no Nordeste. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, a distância entre a proporção de estudantes cujos pais e mães tinham os menores níveis de escolaridade e aqueles que tinham os maiores níveis de escolaridade diminuiu significativamente. Isso pode indicar um

aumento médio geral da escolaridade de pais e mães de estudantes que realizaram o ENEM nessas regiões.

Na média do nível nacional, essa tendência se confirma. Em 1998, 48,3% das mães de estudantes que se inscreveram para o ENEM se enquadravam na primeira categoria de escolaridade (“Sem escolaridade até fundamental I”), e apenas 16% dessas mães estavam na categoria “Médio completo até superior incompleto”.

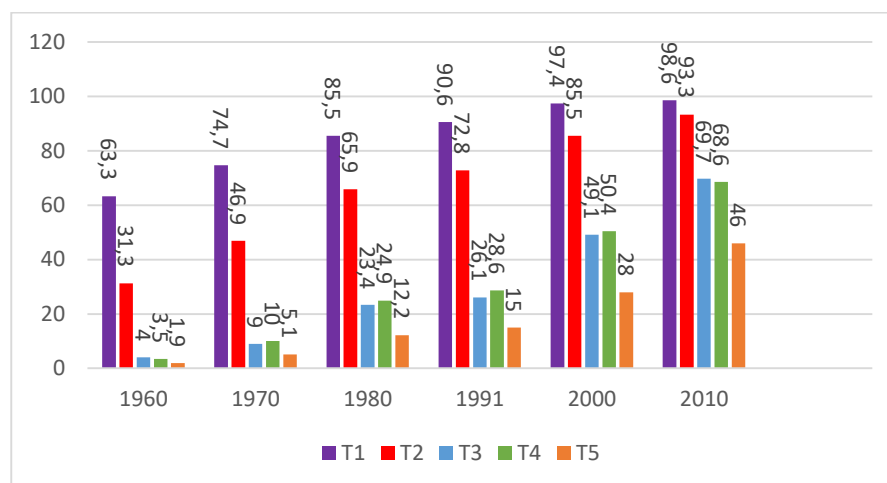
Em 2014, analisando apenas a escolaridade da mãe e somando-se as duas primeiras categorias mais baixas de escolaridade – ou seja, grupos de estudantes cujas mães têm nível de instrução desde “sem escolaridade” até “médio incompleto” –, temos 55,2% no total da população; se analisarmos essas proporções entre os pais, o percentual é ainda maior, chegando a 63,5% para o mesmo grupo de análise.

Quando analisamos a escolaridade das famílias de jovens que prestam o ENEM, é possível que desconsideremos de nosso juízo analítico as características gerais da população brasileira no que tange a essa informação. O trabalho de Murilo Britto (2014), nos ajuda a estabelecer parâmetros fundamentais de comparação entre o que encontramos na população específica do ENEM e o que têm apontado os dados censitários ou amostrais do país. A partir das PNAD's dos anos de 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010, o autor mensurou as taxas de transições educacionais realizadas pela população brasileira em diferentes faixas etárias, buscando compreender como as desigualdades sociais e econômicas de origem interferem na ascensão diferentes níveis de escolaridade.

Extraímos, abaixo, um gráfico ilustrativo do desenvolvimento histórico do acesso a determinados níveis de ensino no Brasil, que foram categorizados pelo autor em diferentes tipos de *transições educacionais*. Assim, a realização da *Transição 1* (T1) representa a entrada no sistema educacional, enquanto a realização da *Transição 2* (T2) representa a população que completou ao menos 4 anos de estudo (equivalente ao Ensino Fundamental I); a realização da *Transição 3* (T3), por sua vez, expressa aqueles (as) que completaram ao menos 8 anos de estudo (Ensino Fundamental II); a *Transição 4* (T4) representa a entrada no Ensino Médio; e a *Transição 5* (T5), a conclusão do Ensino Médio.⁸⁷

⁸⁷ T1; T2 e T3, referem-se à população de 16 a 18 anos; T4 e T5 referem-se à população de 19 e 20 anos.

Gráfico 6 – Proporção de realização de transições educacionais no Brasil de 1960 a 2010 - População de 16 a 20 anos*



Fonte: Brito, 2014, p. 54-55.

Como vemos, até a década de 1990, poucas pessoas conseguiam progredir no sistema educacional brasileiro. Considerando a faixa etária destacada no gráfico para cada período, vemos que, em 1991, apenas 15% da população brasileira havia efetuado a *Transição 5* (concluído o Ensino Médio) e somente 28,6% conseguiam ingressar no Ensino Médio (efetuar a T4). Esses dados iluminam uma explicação mais assertiva para os dados acerca da escolaridade das famílias de jovens que realizam o ENEM. Devemos supor que a maior parte das mães e pais da população que realizou o exame está representada nos períodos de 1960, 1970, 1980 e 1991, retratados no gráfico. Com isso, podemos compreender melhor as tendências destacadas anteriormente sobre os baixos níveis de escolaridade familiar entre jovens que realizam o ENEM no período estudado.

Nas tabelas abaixo, apresentamos alguns dados amostrais das taxas de frequência bruta à escola no Brasil, segundo grupos de idade e por regiões brasileiras para os anos de 1998 e 2015. Tais informações tornam possíveis comparações com aqueles dados analisados pelo ENEM.

Tabela 35 – Taxa de frequência bruta à escola no Brasil dos por grupos de idade e segundo regiões (1998)

Regiões	Grupos de idade				
	5 e 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos
Brasil	70,9	95,7	78,5	51,9	25,5
Norte	71,3	95,5	79,6	59,7	31,4
Nordeste	76,9	94,1	76,7	52,8	26,3
Sudeste	71,1	96,7	81,0	53,0	24,9
Sul	60,8	96,5	75,2	44,3	23,7
Centro-Oeste	66,1	96,0	77,8	50,9	25,1

Fonte: PNAD, 1998.

Tabela 36 – Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade e segundo regiões (2015)

Regiões	Grupos de idade					
	4 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
Brasil	84,3	98,9	98,3	98,6	85,0	30,7
Norte	71,3	97,4	97,6	97,5	84,8	33,3
Nordeste	88,9	98,8	97,7	98,3	83,1	29,4
Sudeste	88,5	99,5	98,8	99,2	86,9	30,3
Sul	78,8	98,5	98,8	98,7	84,6	30,9
Centro-Oeste	74,7	98,8	98,2	98,5	84,4	34,2

Fonte: PNAD, 2015.

Em síntese, notamos que a série histórica analisada indica que há três tendências que nos parecem mais relevantes sobre a escolaridade das famílias em relação à população que realiza o ENEM: **I)** predominam em todos os anos analisados, famílias situadas nas faixas mais baixas de escolaridade, ou seja, sem nenhuma instrução escolar ou apenas com o nível fundamental I completo, o que indica que tinham menos que 6 anos de estudos formais; **II)** o aumento expressivo no tamanho da população ao longo dos anos (passou de pouco mais de 157 mil inscritos em 1998 para mais de 8,5 milhões em 2014) não modificou sensivelmente os níveis de escolarização das famílias no período analisado; mas mudou consideravelmente o perfil racial; **III)** As diferentes populações analisadas nos períodos desta pesquisa representam, em grande parte, uma geração pioneira de brasileiros e brasileiras, que conseguiram ao contrário da maioria de suas famílias, concluir o Ensino Médio. Mais

que isto, constituem uma demanda com potencial de acesso aos níveis escolares mais altos.⁸⁸

A análise dos dados acerca do perfil socioeconômico (composição etária, sexo, cor/raça/etnia, escolaridade e renda da família) de jovens que realizaram o ENEM no Brasil ao longo de dezesseis anos (1998-2014) revelam mudanças significativas relacionadas a esse público. Como é possível perceber, há uma tendência de: aumento na idade da população que fez o ENEM no período estudado; diminuição de jovens que fazem o ENEM no mesmo ano de conclusão do Ensino Médio; e um aumento do número de jovens que fazem o ENEM em anos posteriores à sua conclusão. Mais do que isso, nota-se a diminuição da população que se autodeclara branca e aumento da população que se autodeclara negra, o que se aproxima, consideravelmente, no ano de 2014, da composição racial/étnica do Brasil. Também houve um aumento na escolaridade média de pais e mães desses jovens e um expressivo crescimento de setores sociais com menor renda.

A análise desses dados guarda um potencial explicativo bastante importante para a compreensão dos fenômenos da *inclusão* e da *progressividade* do sistema de ensino no país – em particular do Ensino Médio. O processo de expansão de matrículas nessa etapa engendrou a incorporação de classes sociais e grupos étnicos/raciais que historicamente estavam alijados do sistema educacional no país. Esses resultados devam ser tomados como avanços importantes para a democratização do Ensino Médio no Brasil.

6.2- As trajetórias escolares no Ensino Médio

Nesta seção, procuraremos analisar algumas variáveis presentes no questionário socioeconômico do INEP que têm potencial de descrever as tendências que marcam as trajetórias no Ensino Médio no interior das populações analisadas em diferentes períodos. Foram consideradas variáveis que descrevem: a relação dos inscritos com o Ensino Médio – como o tipo de escola que cursaram (pública, particular, outras) –, a dependência administrativa (municipal, estadual, federal ou

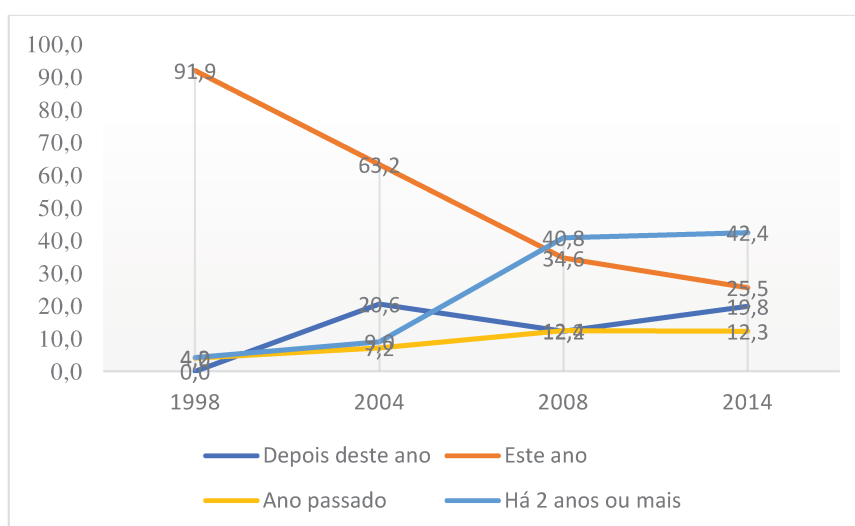
⁸⁸ Uma correlação importante sobre os níveis de escolaridade é a renda das famílias. Trataremos esta questão em seção posterior.

privada), a modalidade do ensino (regular, EJA, etc), o turno (matutino, noturno ou integral), além da proporção de jovens com necessidades especiais e/ou presença de grupos diferenciados, como lactantes, gestantes e guardadores de sábado.

6.2.1- Relação com o Ensino Médio

Uma primeira informação relevante aqui está relacionada à ligação que as diferentes populações analisadas em cada período mantinham com o Ensino Médio. Ou seja: se ainda estudavam, se já haviam concluído a etapa ou concluiriam em momento futuro. No gráfico abaixo, trazemos essas informações para cada período analisado.

Gráfico 7 - Frequência relativa da população do ENEM segundo o ano de realização do exame e período de conclusão do Ensino Médio - Brasil (1998-2014)



Fonte: Microdados do ENEM 1998, 2004, 2008 e 2014

Tal como vemos, houve, na série histórica analisada, uma tendência de diminuição de estudantes que realizaram o ENEM no mesmo ano de conclusão do Ensino Médio, em detrimento de um crescimento substancial de jovens que fizeram o exame já tendo concluído o Ensino Médio em anos anteriores. Em 1998, por exemplo, 90,6% de toda população que realizou o ENEM, de um total de 157.221 inscritos, concluiria o Ensino Médio naquele mesmo ano. Já em 2014, 52,8% dos inscritos no ENEM declararam já ter concluído o Ensino Médio em anos anteriores – ou seja, quase cinco milhões de estudantes.

Essa tendência aconteceu em detrimento de uma diminuição na proporção de jovens que concluiriam o Ensino Médio no mesmo ano de realização do ENEM em cada período (como mostra a linha laranja do gráfico). Em nossa análise, isso tem

relação tanto com o crescimento do número de inscritos no exame ao longo do período analisado, como com as mudanças que o ENEM aderiu, sobretudo a partir de 2009, quando passou a ter uma identidade de conteúdo próxima dos exames vestibulares nacionais, tornando-se mais seletivo e complexo em relação aos padrões anteriores – conforme já descrevemos na seção específica sobre o exame no país. Com isso, cada vez mais, os estudantes poderiam se preparar para realização das provas após concluírem a educação básica.

Na tabela a seguir, sistematizamos as informações anteriores desagregadas por região. Também incluímos a expectativa de tempo para conclusão do Ensino Médio declarada pelas diferentes populações analisadas.

Tabela 37 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o ENEM, por ano do exame, período e tempo para conclusão do Ensino Médio, por região de residência, Brasil (1998-2014)⁸⁹

			Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	C. Oeste
1998	Conclusão	Depois deste ano	-	-	-	-	-
		Este ano	88,9	89,6	91,5	92,8	90,6
		Ano passado	4,6	3,7	4,0	3,9	5,3
		Há 2 anos ou mais	6,5	6,7	4,5	3,2	4,1
	Tempo	Menos de 3 anos	4,2	4,3	3,7	4,4	4,2
		3 anos	79,0	80,3	83,2	59,5	84,8
		4 anos	11,5	10,2	9,9	29,7	8,7
		5 anos ou mais	5,4	5,2	3,2	6,4	2,3
2004	Conclusão	Depois deste ano	24,7	24,0	19,5	15,5	22,1
		Este ano	68,1	56,6	61,9	80,1	67,3
		Ano passado	2,9	6,6	9,0	2,2	4,7
		Há 2 anos ou mais	4,4	12,8	9,6	2,2	5,8
	Tempo	Menos de 3 anos	8,8	6,2	5,9	4,1	6,4
		3 anos	77,8	77,7	85,8	86,8	83,2
		4 anos	8,7	12,0	6,0	7,0	7,0
		5 anos ou mais	4,7	4,0	2,2	2,1	3,4
2008	Conclusão	Depois deste ano	11,7	12,5	12,4	10,4	13,3
		Este ano	33,9	30,3	34,6	41,0	36,1
		Ano passado	12,7	13,3	12,3	11,2	12,6
		Há 2 anos ou mais	41,7	43,9	40,6	37,5	38,0
	Tempo	Menos de 3 anos	10,1	7,1	10,6	6,8	9,7
		3 anos	73,5	75,2	76,2	74,8	74,2
		4 anos	10,4	12,6	8,7	13,2	10,3
		5 anos ou mais	6,0	5,1	4,4	5,1	5,7
2014	Conclusão	Depois deste ano	18,6	22,9	17,4	18,1	21,3
		Este ano	21,7	20,6	29,7	31,2	25,9
		Ano passado	12,1	11,9	12,7	12,0	12,6
		Há 2 anos ou mais	47,6	44,7	40,3	38,6	40,2
	Tempo	Menos de 3 anos	4,8	3,6	4,0	3,4	4,5
		3 anos	53,7	52,4	52,9	45,7	46,9
		4 anos	8,3	7,9	6,9	9,2	8,0
		5 anos ou mais	3,7	3,0	3,3	4,0	4,2
		Não concluiu	28,7	32,5	32,0	36,1	35,3
		Não cursou	0,7	0,6	0,8	1,5	1,1

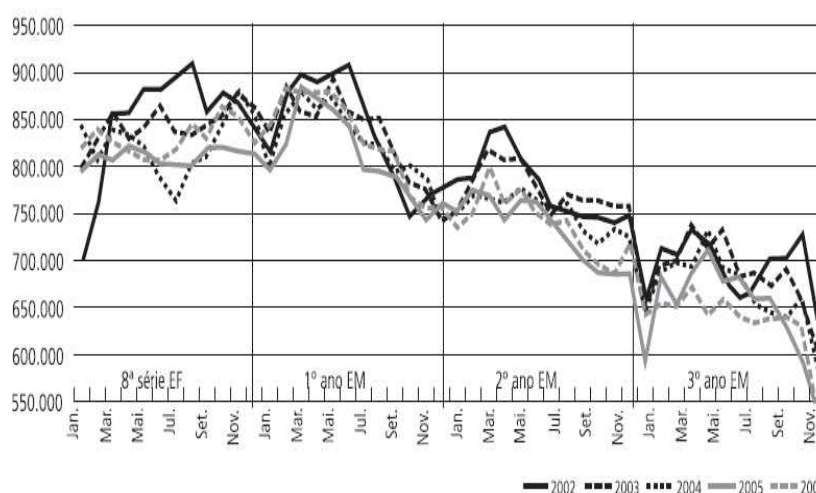
Fonte: Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 1998, 2004, 2008 e 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

⁸⁹ **Nota:** Para os anos de 1998, 2004 e 2008, não havia a alternativa “Não concluiu” ou “Não cursou” o Ensino Médio no questionário do ENEM

Outra informação relevante é que predominam nesta população jovens que concluem o Ensino Médio no tempo tradicionalmente esperado de três anos. Isso pode indicar que, no caso específico de nosso objeto de análise, há poucos casos de reprovação ou interrupção de escolaridade no conjunto da população analisada – seja por abandono, evasão ou repetência.

No entanto, é preciso observar essa tendência nos dados amostrais ou censitários sobre o Ensino Médio. Um estudo feito por pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (SOUZA et al., 2012), por exemplo, descreve parte dos fatores mais proeminentes associados ao fluxo escolar no Ensino Médio. Para tanto, a pesquisa utiliza dados longitudinais para o período de 2002 a 2009 e realiza uma análise do fluxo escolar no Ensino Médio nas regiões metropolitanas de Recife-PE, Salvador-BA, Belo Horizonte- MG, Rio de Janeiro- RJ, São Paulo- SP e Porto Alegre- RS. No gráfico abaixo, reproduzimos parte dos resultados que ilustram as tendências mais significativas nos resultados do trabalho sobre o volume das transições educacionais entre a 8ª série do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio.

Gráfico 8 – Número de matrículas por série em cada coorte



Fonte: Souza et al., 2012, p. 13.

Como vemos, as taxas de matrículas nas três séries do Ensino Médio sofrem uma queda ao longo dos anos. A primeira coorte (2002-2005) é representada pelos alunos matriculados na 8ª série, em 2002; no 1º ano do Ensino Médio, em 2003; no 2º ano, em 2004; no 3º ano, em 2005; e assim sucessivamente. Os fatores que mais comumente se associam ao problema do fluxo escolar são as reprovações, o abandono e a evasão escolar. No Brasil, as maiores reprovações do Ensino Médio se

concentram no primeiro ano, correspondendo a 17,7%; no segundo ano, esse percentual cai para 10,9% e, no terceiro, é de 6,5%. Em relação ao abandono: em 2014, correspondeu a 8,8% no primeiro ano, 7,2% no segundo e 5,4% no terceiro (MEC/Inep, 2015).

Essas informações têm implicações importantes na análise dos dados do ENEM. Como a população do exame representa um grupo seletivo de estudantes que conseguiram “furar” as barreiras que marcam a trajetória nessa etapa, os resultados relacionados ao tempo de conclusão do Ensino Médio refletem também essas tendências.

6.2.2- Tipo de Escola

Uma diferenciação institucional no Brasil que se tornou uma das principais formas de reprodução das desigualdades educacionais no Ensino Médio brasileiro é a divisão entre o ensino público e o privado (CUNHA, 2007; ROMANELLI, 1998). A tabela abaixo descreve a proporção de jovens que realizou o ENEM por tipo de escola em que cursou o Ensino Médio. Desagregamos os dados por região de residência no Brasil ao longo dos períodos de 1998, 2004, 2008 e 2014.

Tabela 38 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o ENEM, por ano do exame, tipo de escola em que cursou o Ensino Médio e região de residência, Brasil (1998-2014)

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	C. Oeste	Brasil
Somente pública	1998	62,1	68,8	73,3	93,5	42,8	81,0
	2004	82,7	76,8	66,6	78,5	73,4	71,5
	2008	89,6	84,6	79,4	85,8	82,8	82,5
	2014	90,7	85,4	86,1	87,6	85,9	86,6
Somente particular	1998	32,5	26,4	21,1	2,5	48,2	14,1
	2004	11,7	17,8	27,7	15,8	18,7	22,7
	2008	5,8	10,7	16,0	9,3	10,6	12,8
	2014	4,5	8,9	8,3	6,0	6,6	7,6
Outros ⁹⁰	1998	5,4	4,8	5,6	4,0	9,1	4,9
	2004	5,6	5,4	5,7	5,7	7,9	5,8
	2008	4,6	4,7	4,5	4,9	6,5	4,8
	2014	4,8	5,7	5,5	6,3	7,5	5,8

Fonte: Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 1998, 2004, 2008 e 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).⁹¹

⁹⁰ A categoria outros do questionário não discrimina quais tipos de escola estão incluídos nesta opção.

⁹¹ Todo aluno que preencheu o questionário socioeconômico teve que responder a essa pergunta. A categoria “outros” envolve instituições religiosas e/ou sem fins lucrativos.

Como notamos, a análise da série histórica de 1998 a 2014 para essa variável mostra um crescimento relativo e absoluto do número de estudantes oriundos da rede pública que realizaram o ENEM – sobretudo no período entre 2008 e 2014, quando o crescimento dos inscritos foi um dos mais vigorosos no exame. Analisando apenas a média do Brasil, esse grupo (estudantes de escolas públicas) passou de uma proporção de 81%, em 1998, e chegou a 86,6% em 2014. Já a parcela de estudantes oriundos da rede privada, apesar de ter aumentado consideravelmente entre 1998 e 2004, quando passou de 14,1% para 22,7%, decresceu significativamente a partir de então, chegando a 7,6% em 2014.

Quando se analisam os dados desagregados por região, percebemos algumas tendências regionais importantes: as proporções de jovens das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste oriundos de escola pública foram os que mais cresceram em relação ao tamanho da população total entre os períodos analisados: na região Norte, passou de 62,1%, em 1998, para 90,7% em 2014; no Nordeste, havia 68,8% da população do ENEM em 1998 oriunda da rede pública que chegou a 85,4% em 2014; no Centro-Oeste, de 42,8% em 1998, passou a 85,9% em 2014.

A região Sul, por sua vez, teve uma característica evolutiva bastante instigante entre os períodos. Em 1998, apresentou a maior proporção de estudantes da rede pública entre todas as regiões no país, com 93,5%. No entanto, ao longo dos anos, foi a única região cuja proporção diminuiu, ainda que sua média nos dois últimos períodos tenha ficado bem próxima daquela em que se encontram os dados censitários.

Por fim, a região Sudeste apresenta oscilações para essa variável no período analisado que nos chamam a atenção. Em 1998, 73,3% dos estudantes do ENEM nessa região eram oriundos da rede pública; em 2004, essa proporção caiu para 66,6%, em 2008 subiu 79,4% e, no último ano de análise (2014), subiu novamente para 86,1%. Como é a região com maior número de inscritos no exame e também onde se concentra grande parte das matrículas de Ensino Médio no país, parece-nos positivo que a proporção de jovens do ENEM oriundos de escolas públicas esteja bastante próxima daquelas encontradas na média do país atualmente, que é de aproximadamente 86% (INEP, 2017).

Todas essas tendências, no entanto, só podem ser compreendidas de forma mais precisa se observarmos como se comportou a distribuição das matrículas do Ensino Médio entre as redes pública e privada nos últimos anos. Por isso, fizemos esse levantamento em períodos relativamente semelhantes àqueles analisados na população do ENEM. A tabela abaixo nos ajuda a compreender parte das tendências observadas anteriormente:

Tabela 39 – Evolução das proporções (%) de matrículas no Ensino Médio, de acordo com tipo de oferta, por regiões-1998, 2003 e 2015

Regiões	1998			2003			2015		
	Pública	Privada	% total por regiões	Pública	Privada	Total por regiões %	Pública	Privada	Total por regiões %
	5.741.890	1.226.641		7.945.425	1.127.517		7.025.639	1.049.242	
N	7,1	3,5	6,5	8,3	4,3	7,8	10,4	5,8	9,8
NE	21,2	24,2	21,7	27,9	26,3	27,7	28,0	23,3	27,4
SE	48,1	51,1	48,6	43,1	48,3	43,8	40,5	48,6	41,5
S	16,2	15,1	16,0	13,8	13,6	13,8	13,6	13,7	13,6
CO	7,4	6,2	7,2	6,9	7,5	6,9	7,5	8,6	7,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INEP, Censo Escolar 1999, 2004 e 2016⁹².

Os dados nos mostram um crescimento absoluto da rede pública ao longo dos períodos, concomitante a uma diminuição da oferta na rede privada. Em parte, essa tendência geral explica parte daquelas encontradas nos dados do ENEM. Ainda que em algumas regiões a rede pública tenha diminuído sua proporção relativa de matrículas pelos dados censitários, a oferta absoluta cresceu em todos os períodos e regiões analisadas.

Como vimos, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram o crescimento mais proeminente nos dados do ENEM. Esse fenômeno foi também percebido no trabalho de pós-doutorado de Nora Krawczyk (2018). Nele, a autora apresenta um pressuposto explicativo para essa tendência ao observar que, precisamente essas

⁹² O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2) Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3) Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular.

regiões concentravam as maiores demandas pela escolaridade de nível de Ensino Médio no país, decorrente da pressão social e demográfica da juventude pelo acesso a essa etapa.

De outro modo, os dados do censo escolar indicam que a expansão da oferta pública de Ensino Médio no Brasil aconteceu junto à regressão das matrículas na rede privada. Em 1998, o país registrou 1.226.641 matrículas nesse tipo de oferta; já em 2015, caiu para 1.049.242. Quando observamos esse fenômeno entre as regiões, assim como notado nos dados do ENEM, percebemos algumas particularidades. Por exemplo: em 1998, do total de matrículas registradas na rede privada, a distribuição entre as regiões brasileiras foi: 51,1% para o Sudeste; 24,2% para o Nordeste; 15,1% para o Sul; 6,2% para o Centro-Oeste; e 3,5% para o Norte. Ao longo do período analisado, as regiões Norte e Centro-Oeste aumentaram a proporção relativa de participação da rede privada. Também chama atenção a grande concentração da rede privada nas regiões Sudeste, que, em ambos os períodos, foi responsável por quase metade de toda oferta de Ensino Médio no país – que se somada ao Nordeste, ainda, representa quase três quartos de todo o Ensino Médio privado no país.

À vista disso, nota-se que a tendência de ampliação da rede pública de Ensino Médio no país e a queda para a rede privada são fenômenos que podem ser percebidos tanto nos dados do ENEM quanto nas matrículas do Ensino Médio. No entanto, há regiões onde essas tendências apresentam particularidades. É importante esclarecer, contudo, que pela opção metodológica que fizemos, não temos instrumentos suficientes e seguros para explicar as variações e diferenciações regionais em cada período. Confiamos que essa breve descrição pode abrir portas para trabalhos futuros em que se pretenda compreender as especificidades regionais em relação ao ENEM e/ou ao Ensino Médio brasileiro.

6.2.3- Dependência administrativa e Modalidade de Ensino

As tabelas abaixo trazem informações em relação à dependência administrativa e modalidade de ensino das escolas de toda população que realizou o exame ao longo do período analisado, divididas por regiões. É importante explicar que, no caso dessa variável, apesar de haver também uma divisão entre as modalidades públicas e privada das escolas, o objetivo é compreender, sobretudo, em qual esfera administrativa se encontram as escolas de Ensino Médio nas quais a população do ENEM estudou. Por isso mesmo, algumas percentagens mostradas anteriormente (no tipo de oferta) podem apresentar valores diferentes para a dependência administrativa.

Tabela 40 – Dependência administrativa das escolas de estudantes que cursaram o ENEM em 1998, 2004, 2008 e 2014 por regiões

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	C. Oeste	Brasil
Estadual	1998	61,2	66,5	73,9	95,5	44,9	82,0
	2004	85,8	74,4	70,6	79,9	77,2	73,9
	2008	87,8	79,1	71,9	83,3	79,8	76,9
	2014	79,0	74,8	70,6	75,0	71,7	73,3
Particular	1998	33,7	26,7	22,4	2,7	51,3	14,9
	2004	12,5	18,5	26,4	18,2	21,2	22,5
	2008	9,7	15,7	24,6	14,9	18,6	19,7
	2014	17,7	22,3	26,1	22,2	25,6	23,7
Federal ou Municipal	1998	5,0	6,8	3,7	1,8	3,8	3,1
	2004	1,6	7,1	3,0	2,0	1,6	3,7
	2008	2,5	5,2	3,5	1,9	1,6	3,4
	2014	3,3	2,9	3,2	2,8	2,7	3,1

Fonte: Microdados do ENEM 1998, 2004, 2008 e 2014.⁹³

Percebe-se, aqui, um predomínio da rede estadual em todas as regiões analisadas. No censo escolar de 2016, por exemplo, o país registrou 6,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, dos quais a rede estadual tinha uma participação de 84,8% no total e concentrava 96,9% das matrículas da rede pública (INEP, 2016). Isso tem relação, como procuramos mostrar no capítulo sobre a estruturação do sistema

⁹³ Todo aluno que preencheu o questionário socioeconômico teve que responder a essa pergunta.

de ensino no Brasil, com o modelo de gestão e oferta educacional descentralizado no país a partir da LDB de 1996. No caso do Ensino Médio, a responsabilidade primária pela oferta está a cargo dos estados (UF's) e distrito federal (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012). Outro fato importante que essa variável revela, quando comparada à variável “tipo de escola”, é que a proporção de estudantes oriundos da modalidade “particular” é levemente superior àqueles encontrados na rede privada. Isso porque na dependência administrativa das redes particulares se encontram as possíveis formas de oferta de Ensino Médio por instituições religiosas e filantrópicas.

As redes federal e municipal aparecem em todos os períodos analisados do ENEM com uma proporção de estudantes que representava entre 3,1% e 3,7% na média nacional. Segundo o censo escolar de 2015, juntas, as ofertas de Ensino Médio regular pelas redes federal e municipal, representavam aproximadamente 2,5% das matrículas totais nesta etapa (INEP, 2016).

Outra variável que consideramos importante em relação à trajetória desse público no Ensino Médio diz respeito à modalidade da oferta. A tabela a seguir traz informações referentes a esse aspecto:

Tabela 41 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o ENEM, por ano do exame e modalidade do Ensino Médio, por região de residência, Brasil (1998-2014)

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	C. Oeste	Brasil
Regular	1998	96,6	98,9	98,1	97,0	97,1	97,6
	2004	83,4	83,5	87,6	93,0	89,5	87,1
	2008	81,0	83,8	81,4	82,5	81,1	82,1
	2014	89,1	92,4	90,4	88,8	85,4	90,4
EJA	1998	3,4	1,1	1,9	3,0	2,9	2,4
	2004	7,7	4,9	3,7	2,3	5,1	4,1
	2008	12,3	7,1	10,9	9,6	13,7	10,2
	2014	10,3	6,9	9,0	10,9	14,1	9,1
Técnico	1998	-	-	-	-	-	-
	2004	8,9	11,6	8,8	4,7	5,4	8,8
	2008	6,7	9,1	7,7	7,9	5,2	7,8
	2014	-	-	-	-	-	-
Especial	1998	-	-	-	-	-	-
	2004	-	-	-	-	-	-
	2008	-	-	-	-	-	-
	2014	0,6	0,7	0,6	0,4	0,5	0,6

Fonte: Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 1998, 2004, 2008 e 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).⁹⁴

Como é possível notar, o ensino regular predominou nos quatro períodos analisados. Ainda assim, chama atenção a modalidade de EJA (Ensino de Jovens e Adultos), que aumentou entre os anos de 2008 e 2014. Entre os inscritos egressos do Ensino Médio no ENEM em 2014, aqueles que cursaram a modalidade de EJA somaram 320.393 inscrições. Segundo o censo escolar de 2015, havia 1.270.198 jovens apenas para o nível médio nesta modalidade no país (INEP, 2015).

Alguns estudos sobre o EJA no Brasil têm alertado para a importância deste tipo de oferta escolar como mecanismo de garantia do acesso à educação pelos grupos que a interromperam ao longo da vida, ou que buscam formação continuada para atuação no mercado de trabalho (CLARA et al., 2005; HADDAD; PIERRO, 2000). De outro lado, a oferta desta modalidade, segundo Clara (et. al. 2005), por ter um número elevado de matrículas, tem a “necessidade de preservar uma elevada flexibilidade organizacional, curricular e metodológica, para que os programas respondam às necessidades de formação de sujeitos sociais muito diversos” (p. 1131). Com isso, torna-se quase impossível aprofundar a análise desta modalidade e de seu público tomando como base apenas os dados que temos neste estudo. Para esta variável, o ensino técnico não constou no banco de dados extraído nos períodos de 1998 e 2014, mesmo tendo apresentado uma proporção expressiva de estudantes desta modalidade no ENEM nos anos de 2004 e 2008.

A modalidade de educação especial, por sua vez, ganhou mais notoriedade no país apenas nas últimas décadas, sobretudo com o Plano Nacional de Educação de 2001 e devido à luta pelos processos de inclusão das pessoas especiais nos sistemas de ensino. Esse processo foi acompanhado pela constante exigência de adaptação das condições físicas, humanas e pedagógicas nas escolas, necessárias à inclusão deste público na educação regular. Os sujeitos alvos dessas políticas estão definidos no âmbito da política de educação nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades e/ou transtornos globais do desenvolvimento e constituem um público que

⁹⁴ Todo aluno que preencheu o questionário socioeconômico teve que responder esta pergunta.

impõe desafios importantes de adaptação dos sistemas de ensino na busca de um processo de escolarização menos excludente e desigual (GARCIA, 2013).

Pelos dados disponíveis (apenas de 2014), temos um total de 26.913 estudantes que estavam matriculados na educação especial, quando somamos os egressos e concluintes do Ensino Médio. Se levarmos em conta que no censo da educação básica de 2015 o total de matrículas na educação especial foi de 930.683, é possível perceber que a população do exame representou pouco mais de 2% deste público. Neste estudo, procuramos compreender quais as necessidades mais específicas dessa parcela de estudantes no Ensino Médio e, para isso, levantamos dados acerca dos tipos de solicitação especial para realização do ENEM em 2014 por região. Os resultados estão sistematizados na tabela abaixo:

Tabela 42 – Número de participantes do ENEM 2014 por grande região, segundo tipo de solicitação especial indicada no momento da inscrição

Solicitações especiais	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	C. Oeste	Brasil
Sala de fácil acesso	2,066	5,117	5,413	1,535	1,542	15,673
Prova super ampliada -18	826	2,206	2,407	706	755	6,900
Transcrição	694	1,868	2,516	798	777	6,653
Auxílio de leitor	609	1,664	2,216	647	747	5,883
Cadeira separada	581	1,778	1,411	361	568	4,699
Libras	411	1,215	878	505	323	3,332
Apoio de perna	466	1,378	916	195	328	3,283
Cadeira de rodas	289	772	1,001	370	306	2,738
Leitura labial	168	452	550	138	135	1,443
Prova super ampliada - 24	152	376	441	114	137	1,220
Prova em Braille	61	159	163	79	42	504
Guia intérprete	0	4	1	4	3	12

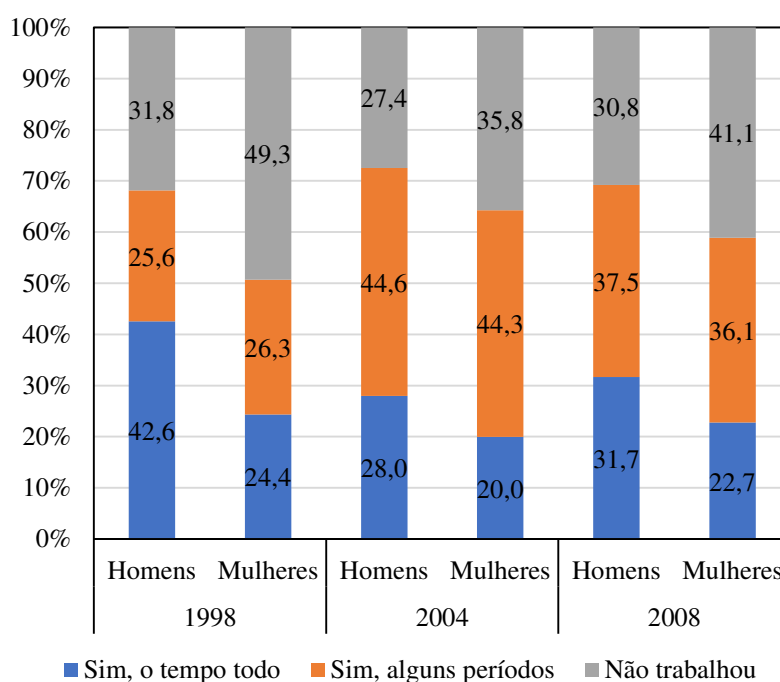
Fonte: Microdados do ENEM 2014.

Conforme mostra a tabela, construída de forma decrescente a partir dos tipos de solicitações especiais mais requisitados para realização do exame em 2014, itens como: acessibilidade, ampliação de caracteres de provas, transcrição, uso da língua brasileira de sinais e prova em braile para candidatos com baixa visão ou cegueira já são bastante comuns na realização do ENEM.

6.2.4 - Relações com o trabalho

Comumente, no Brasil, o ingresso no mercado de trabalho acontece de maneira precoce (HASENBALG, 2003). No gráfico abaixo, é possível perceber essa tendência em relação à população que realizou o ENEM nos diferentes períodos estudados:

Gráfico 9 - Distribuição dos alunos que realizaram o ENEM, segundo condição de trabalho durante o Ensino Médio, por sexo e ano, Brasil (1998-2008)



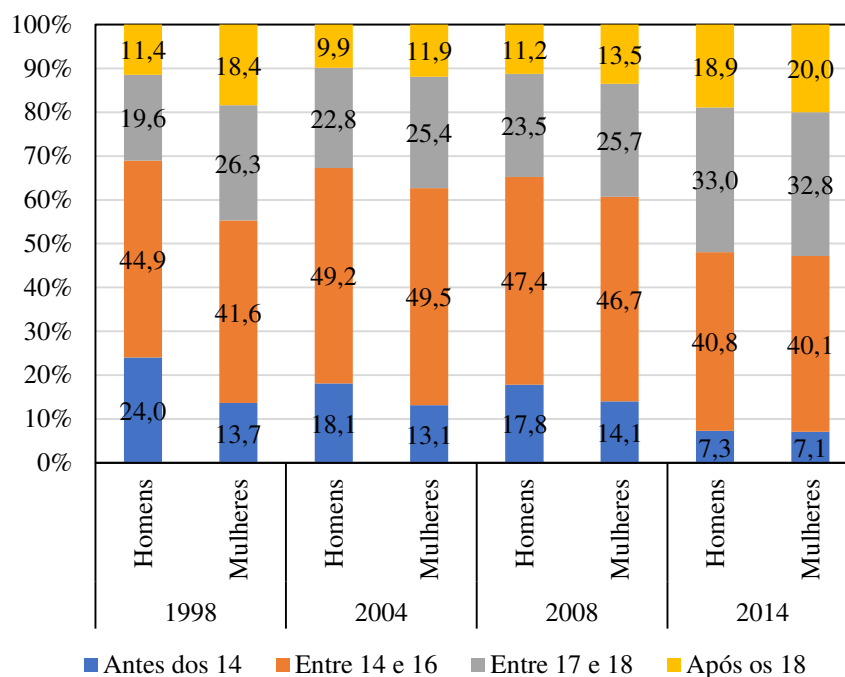
Fonte: Microdados do ENEM, 1998, 2004 e 2008.

De acordo com o gráfico, em todos os períodos analisados é possível perceber que a maior parte desses estudantes conciliaram estudos e trabalho ao menos em algum período durante a realização do Ensino Médio. Em 2008, por exemplo, do total de jovens que realizou o ENEM (4.004.715 inscritos), 69,2% de estudantes do sexo masculino trabalharam o tempo todo ou ao menos uma parte do período em que cursavam o Ensino Médio. Já entre estudantes do sexo feminino, essa porcentagem, embora menor, também é significativa, chegando a 58,8%.

No gráfico abaixo, apresentamos dados sobre a média da idade com que esses jovens ingressaram no mercado de trabalho. ⁹⁵

⁹⁵ Para o ano de 2014 esta informação não estava disponível no questionário.

Gráfico 10 - Distribuição dos alunos que realizaram o ENEM, segundo idade com a qual iniciou a trabalhar, por sexo e ano, Brasil (1998-2014)



Fonte: Microdados do ENEM, 1998, 2004, 2008 e 2014.

Percebe-se que, em todos os períodos analisados, a maior parte dentre aqueles que trabalhou iniciou a atividade na faixa etária entre 14 e 16 anos e uma parcela considerável, antes mesmo dos 14 anos de idade. Para Carlos Hasenbalg (2003), a transição entre o mundo da escola e o trabalho no Brasil está atravessada pela suposta influência que as qualificações escolares têm para os tipos de ocupações no trabalho. A população que se destaca pelo ingresso no primeiro emprego, têm idades relativamente baixas e níveis educacionais pouco elevados em relação aos países desenvolvidos. Entre 1980 e 2000, no Brasil, mais de 75% dos homens e mulheres que começaram a trabalhar com até cinco anos de estudos completados ingressaram em ocupações caracterizadas pelo trabalho manual. No outro extremo, a grande maioria dos que ingressaram no primeiro emprego com instrução de nível médio ou superior o fizeram nos estratos de trabalhadores não manuais mais valorizados (HASENBALG, 2003, p.170).

6.2.5 - Turno que cursou o Ensino Médio ⁹⁶

Como vimos acima, parte importante da literatura mais recente produzida no Brasil evidencia uma estreita relação da juventude presente no Ensino Médio com o trabalho (PEREGRINO, 2011; SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013). Grande parte desse público precisa, de fato, conciliar o trabalho com os estudos para complementar a renda familiar. Outros também o fazem buscando autonomia financeira e liberdade para acessar bens comuns ao mercado simbólico e material desejado pela juventude. Para ambos os casos, porém, os dados indicam um ingresso precoce no mercado de trabalho e a necessidade de disposição do período noturno para o Ensino Médio.

A tabela abaixo resume em três categorias de respostas o turno em que a população que realizou o ENEM nos diferentes períodos cursou o Ensino Médio. Os dados foram divididos por regiões.⁹⁷

Tabela 43 – Distribuição relativa dos alunos que realizaram o ENEM, por ano do exame e turno em que cursou o Ensino Médio, por região de residência, Brasil (1998-2014)

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	C. Oeste	Brasil
Somente diurno	1998	60,9	52,2	59,1	31,9	70,8	46,7
	2004	47,2	56,5	59,9	58,6	53,2	57,9
	2008	46,0	55,1	48,8	52,7	47,5	50,4
	2014	-	-	-	-	-	-
Nos dois turnos	1998	14,4	17,1	14,7	16,5	11,2	15,6
	2004	22,9	19,3	19,9	19,3	22,0	20,0
	2008	24,9	21,4	22,9	23,1	24,7	22,9
	2014	-	-	-	-	-	-
Somente noturno	1998	24,7	30,7	26,2	51,6	18,0	37,7
	2004	29,9	24,1	20,2	22,1	24,9	22,1
	2008	29,0	23,6	28,3	24,2	27,8	26,7
	2014	-	-	-	-	-	-

Fonte: Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 1998, 2004 e 2008 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

Nota - Todo aluno que preencheu o questionário socioeconômico teve que responder esta pergunta.

Apesar de predominar em todos os períodos analisados uma proporção de jovens que cursou o Ensino Médio somente no período diurno – que oscila entre

⁹⁶ Para o ano de 2014, o questionário não apresentava esta variável.

⁹⁷ Para o ano de 2014 esta variável não constava no questionário do INEP.

46,7% e 50,4% do total –, há que se notar que uma fração considerável dentre os milhões de jovens que cursam o Ensino Médio no Brasil e realizam o ENEM o fazem no período noturno. No ano de 2008, por exemplo, de um total de 4.004.415 jovens inscritos para realização do exame, 26,7% deles declararam cursar o Ensino Médio somente no período noturno, o que equivale a um total de mais de um milhão de estudantes (1.041.147). Se somarmos a esse público a população que declarou estudar nos dois turnos ao menos em algum período durante o Ensino Médio, ou seja, parte no noturno e parte no diurno, esse percentual chega a quase 50% do total da população do ENEM para o ano em questão.

Isso significa que, do total da população brasileira, em 2008, aproximadamente dois milhões de jovens dependeram do Ensino Médio noturno por ao menos uma parte de sua trajetória ao longo do Ensino Médio para continuar estudando. Considerando os números nacionais, em 2014, havia aproximadamente 2,3 milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio noturno na rede pública (considerando a modalidade regular e EJA). Isso representa um terço do total (33%) de matrículas no Ensino Médio no país (INEP, 2015).

6.3- Síntese dos Resultados

No que se refere às inscrições, houve um robusto crescimento das inscrições no exame no período analisado em todas as regiões – notavelmente mais incisivo nas regiões Norte e Nordeste. Tal crescimento, apesar de acontecer em fase posterior ao maior período de expansão das matrículas do Ensino Médio, coaduna com a emergência de políticas públicas federais que passam a usar a nota do ENEM como um dos critérios de acesso ao Ensino Superior nacionais e internacionais. Com isso, o exame ganhou ampla adesão no Brasil nos últimos anos e, em muitos casos, substituiu completamente os vestibulares tradicionais.

No que se refere às mudanças no perfil etário e de gênero, houve um aumento absoluto e relativo na idade média das diferentes populações analisadas ao longo dos períodos – sobretudo para a faixa de 21 anos ou mais. No que se refere à composição de gênero, predominam jovens do sexo feminino entre a população de menor faixa etária inscrita no exame, enquanto jovens do sexo masculino são maioria entre os mais velhos. Ao longo da série histórica, não houve diferenças significativas entre ambos.

Sobre a relação dos estudantes com o Ensino Médio, o aumento na idade média desse público parece se relacionar com a diminuição relativa de jovens que se inscreveram no exame no mesmo ano de conclusão do Ensino Médio, ao passo que, de outro lado, se nota um aumento relativo e absoluto de jovens que estavam inscritos no exame em anos posteriores à conclusão do Ensino Médio. Ou seja, essas características nos permitem afirmar que os jovens que se inscrevem no ENEM podem estar prolongando o período de preparação para o exame após a conclusão do Ensino Médio, em função da concorrência que os sistemas de seleção das universidades passaram a instituir com a crescente demanda potencial.

No que se refere à renda familiar, houve uma importante incorporação de estudantes oriundos de famílias mais pobres no período. Em 1998, aproximadamente 5% da população do ENEM declarou ter renda familiar mensal de até 1 SM. O crescimento desses grupos no exame se manteve constante ao longo dos anos, chegando a uma média de 34% entre todas as regiões para o ano de 2014. Se levarmos em conta as famílias que tinham renda entre 1 e 2 SM, o percentual subiu de 11% em 1998 para 34% em 2014. Portanto, no último ano de análise, 68% da população do exame tinham renda familiar de até 2SM. O trabalho mostrou especificidades regionais que merecem maior aprofundamento nessa variável.

Sobre a composição racial, o percentual de pretos e pardos na composição do ENEM em 1998 foi de aproximadamente 29% e em 2014 passou a aproximadamente 58%. O período analisado indica que houve uma importante incorporação da população que se autodeclara negra (preta ou parda) no ENEM, de modo que, no ano de 2014, a composição racial/étnica estava muito próxima daquela mostrada pelos dados amostrais e censitários no país. Junto às evidências que mostram maiores percentuais de jovens oriundos de famílias pobres no exame, esse fenômeno nos dá uma importante compreensão sobre a evolução da progressividade no ENEM e no Ensino Médio brasileiro.

No que se refere à escolaridade da família, na maioria dos casos, a escolaridade de pais e mães da população que realiza o ENEM é baixa – ou seja, está classificada nos níveis mais baixos de instrução escolar. Um fato curioso sobre este fenômeno é que no primeiro ano de realização do ENEM – marcado, como vimos, pela presença de famílias de maior renda – predominavam famílias com poucos anos de instrução escolar. Em 1998, 48,3% das mães desses jovens estavam situados no nível mais

baixo de escolaridade – sem escolaridade ou apenas o fundamental I incompleto –, enquanto apenas 16% tinham ao menos o Ensino Médio completo. Já em 2014, o percentual relativo de mães que não tinham nenhum grau de escolaridade ou apenas o fundamental I incompleto foi de 29,5%, enquanto o percentual relativo daquelas que tinham ao menos o Ensino Médio completo subiu para 29,3%, representando quase um terço da população total. Essa tendência mostra que a escolaridade média das famílias de jovens que fizeram o ENEM no período acompanhou um movimento identificado pelos dados censitários e amostrais no país, e sugere um aumento considerável de acesso ao sistema educacional no Brasil ao longo das últimas décadas.

Sobre as trajetórias escolares, predominam, em todos os períodos estudados, jovens que tiveram a maior parte de suas trajetórias no Ensino Médio na rede pública, cuja frequência relativa oscilou entre 71,5% e 86,6%. Já a rede privada teve um aumento absoluto e relativo entre 1998 e 2004 – passou de 14,1% para 22,7%, seguido de uma queda relativa até 2014 e chegando a 7,1% do total de inscritos. Um fato curioso sobre esta variável é o significativo crescimento das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no período analisado. Outras especificidades regionais foram melhor detalhadas na seção específica (capítulo 6).

No que se refere à dependência administrativa, seguindo a tendência já apontada pelo censo escolar, a rede estadual é sempre preponderante nas trajetórias dos estudantes inscritos no ENEM durante o Ensino Médio. Da mesma forma que os resultados encontrados para as matrículas e o tipo de escola, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram maior crescimento no período analisado. Já as trajetórias nas redes federais ou municipais de Ensino Médio oscilaram entre 3,1% e 3,7% dos inscritos.

No que se refere às ligações com o trabalho em todos os períodos analisados da pesquisa, a maior parte dos estudantes conciliaram estudos e trabalho ao menos em algum período durante a trajetória do Ensino Médio. Entre os estudantes que trabalharam, muitos ainda estavam na faixa etária entre 14 e 16 anos – e uma parcela considerável tinha menos do que 14 anos de idade. Como procuramos mostrar, a população que se destaca pelo ingresso no primeiro emprego no Brasil têm idades relativamente baixas e níveis educacionais pouco elevados em relação aos países

desenvolvidos, contribuindo tanto para interrupções escolares como para as desigualdades no mercado de trabalho.

Nota-se também, que o efeito mesmo da estreita relação com o trabalho, muitos estudantes inscritos no ENEM tiveram parte de sua trajetória escolar no Ensino Médio feita no período noturno. Apesar de predominar em todos os períodos analisados uma proporção de jovens que cursou essa etapa somente no período diurno – o que oscila entre 46,7% e 50,4% do total –, uma fração considerável entre os milhões de jovens que cursam o Ensino Médio no Brasil e realizam o ENEM, fazem-no no período noturno. No ano de 2008, por exemplo, de um total de 4.004.415 jovens inscritos para realização do exame, 26,7% deles declararam cursar o Ensino Médio somente no período noturno, o que equivale a um total de mais de um milhão de estudantes (1.041.147).

Todos estes resultados encontrados nos dados do ENEM e nas bases amostrais e/ou censitárias sobre os jovens e sua relação com o Ensino Médio no Brasil ao longo das últimas décadas, revelam que houve consideráveis processos de inclusão e progressividade no sistema educacional brasileiro. No entanto, essas evidências não nos permitem concluir que as desigualdades escolares tiveram alguma supressão. Na seção seguinte, procuramos explorar alguns aspectos que dizem respeito às desigualdades de desempenho entre os diferentes grupos socioeconômicos e raciais do exame e à possível manifestação da segmentação nesta etapa.

7.0- A SEGMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES

Dermeval Saviani (1999 a), em seu livro *Escola e Democracia*, defende que os sistemas educacionais constituem um dos campos de disputa mais importantes pela construção da contra- hegemonia política e cultural nas sociedades organizadas sob o modo de produção capitalista. Para ele, as práticas pedagógicas devem se orientar sempre pela busca constante da igualdade, da democracia e da emancipação das classes trabalhadoras. Inspirado pela tradição gramsciana, o autor sinaliza aí, a existência de uma autonomia relativa das escolas em relação à organização econômica e social, rompendo com a tradição das teorias que concebiam a educação apenas como reprodução das contradições sistêmicas do capitalismo.

Uma das considerações mais interessantes de sua obra é apontamento teórico e político da função social da escola. Em países como o Brasil, como vimos, marcado por violentas desigualdades, a prática da educação deve supor sempre “uma desigualdade real” na origem do público escolar, mas nunca abrir mão, com tudo, de uma “igualdade possível”, a ser buscada nos resultados finais do processo de escolarização (SAVIANI, 1999 a, p. 89). Este foi um dos principais fundamentos teóricos que adotamos neste trabalho para inferir o que chamamos segmentação do processo educacional. No limite, a educação tende a ser tanto mais democrática quanto mais igualitário for o resultado final da distribuição social do conjunto de conhecimentos escolares entre as classes sociais.

Nesta seção, procuramos explorar como as tendências socioeconômicas e culturais dos estudantes do ENEM em 2014, se relacionam com as desigualdades de notas no exame.⁹⁸ Em seguida, utilizando parte das informações relacionadas às trajetórias escolares (tipo de escola e modalidade de ensino), analisaremos como as diferenciações institucionais são constitutivas das desigualdades percebidas no processo final da escolarização.

Para isso, agrupamos toda população que teve a nota validade na prova naquele ano em faixas centesimais -que variam de 0 a 899,9. Em seguida, dividimos a população do ENEM de 2014 (total de 6.738.802 casos válidos) em 5 diferentes

⁹⁸ Usamos um constructo obtido a partir da média simples das notas obtidas em cada um dos quatro eixos cognitivos do exame, mais a redação (com peso de 20% para cada eixo).

coortes de desempenho no exame, que formaram um conjunto relativamente homogêneo de grupos de estudantes com base em seus desempenhos nas provas. Procurando facilitar a compreensão desta divisão, separamos cada coorte por cores distintas.⁹⁹ As tabelas abaixo procuram resumir parte dos resultados obtidos.

⁹⁹ Como vemos, na coorte 1, de cor amarela, estão representados aqueles que obtiveram nota 0 no exame; a coorte 2 (Azul), aqueles que tiveram nota média entre 0,1 e 299,9; na coorte 3 (Vermelho) aqueles que tiveram nota média entre 300 e 499,9; coorte 4 (Laranja) aqueles que tiveram nota média entre 500 a 699,9 e Coorte 5 (Verde), estudantes que tiveram nota média entre 700 e 899,9.

Tabela 44 – Nota média no ENEM 2014 categorizada por Coortes de desempenho e Perfil Socioeconômico (Idade, sexo, raça/cor e renda)

População: concluiu ou concluiria o EM em 2014		Divisão por coortes de desempenho e proporção em relação ao total									
		Coorte 1 30%	Coorte 2 0,71%			Coorte 3 36,1%		Coorte 4 32,3%		Coorte 5 1.01%	
Faixas de notas		0,0	0,1 a 99,9	100,0 a 199,9	200,0 a 299,9	300,0 a 399,9	400,0 a 499,9	500,0 a 599,9	600,0 a 699,9	700,0 a 799,9	800,0 a 899,9
Casos	Soma	2,018,419	41	1,203	47,795	522,176	1,909,791	1,702,428	471,783	64,269	897
	Percentual	30,0	0,0	0,0	0,7	7,7	28,3	25,3	7,0	1,0	0,0
Idade	Média	26,5	31,9	27,0	24,2	24,9	23,7	22,8	21,4	19,8	18,8
Sexo	Feminino	60,0	51,2	59,4	59,6	60,1	62,2	55,2	48,5	46,8	37,8
	Masculino	40,0	48,8	40,6	40,4	39,9	37,8	44,8	51,5	53,2	62,2
Raça/cor/etnia	Não declarou	1,6	0,0	1,7	1,6	1,6	1,3	1,3	2,3	3,4	3,6
	Branco	35,5	26,8	29,9	27,0	26,7	31,7	42,0	55,4	67,6	76,3
	Preto	14,1	17,1	14,7	14,7	15,3	14,5	12,5	8,1	3,7	1,0
	Pardo	46,0	48,8	51,2	53,4	53,4	49,6	41,5	31,8	22,2	15,7
	Amarelo	2,1	4,9	1,7	2,1	2,0	2,2	2,1	2,2	2,9	3,5
	Indígena	0,7	2,4	0,7	1,2	1,0	0,7	0,4	0,2	0,2	0,0
Renda mensal da família (1 salário-mínimo = R\$ 724,00)	Nenhuma renda	7,6	0,0	4,4	3,5	3,9	2,4	1,1	0,5	0,3	0,2
	Até 1 SM	4,3	58,5	40,8	46,0	47,4	37,8	20,7	7,1	1,6	0,2
	De 1,0 a 1,5 SM	1,1	19,5	21,9	24,4	22,4	24,9	22,2	11,4	3,5	1,0
	De 1,5 a 2,0 SM	0,4	14,6	12,9	11,1	10,7	13,2	15,1	10,1	4,1	0,8
	De 2,0 a 3,0 SM	50,1	4,9	10,2	9,0	9,1	12,3	18,0	16,5	8,9	4,1
	De 3,0 a 5,0 SM	30,5	0,0	6,2	3,8	4,2	6,2	12,6	18,7	14,9	8,5
	De 5,0 a 10,0 SM	19,4	2,4	2,9	1,7	1,9	2,8	8,0	22,4	31,6	30,3
	De 10,0 a 20,0 SM	6,3	0,0	0,5	0,3	0,3	0,4	1,7	9,2	21,2	28,2
	Acima de 20,0 SM	16,2	0,0	0,2	0,1	0,1	0,1	0,5	3,9	13,8	26,6

Fonte: Microdados do ENEM 2014.

Tabela 45 – Nota média no ENEM 2014 categorizada por Coortes de desempenho (coloridas) e Escolaridade da Família

População: concluiu ou concluiria o EM em 2014		Divisão por coortes de desempenho e proporção em relação ao total									
		Coorte 1 30%	Coorte 2 0,71%			Coorte 3 36,1%		Coorte 4 32,3%		Coorte 5 1,01%	
Faixas de notas		0,0	0,1 a 99,9	100,0 a 199,9	200,0 a 299,9	300,0 a 399,9	400,0 a 499,9	500,0 a 599,9	600,0 a 699,9	700,0 a 799,9	800,0 a 899,9
Escolaridade do pai	Não estudou	2,1	22,0	14,5	11,2	13,2	9,2	4,8	1,6	0,4	0,0
	Fundamental I	4,1	22,0	33,4	33,5	36,3	34,5	27,5	14,1	4,6	1,3
	Fundamental II	1,2	17,1	14,2	18,5	16,9	18,2	17,4	11,7	5,1	2,6
	Ensino M. incompleto	9,5	7,3	5,1	5,0	4,4	5,4	6,4	5,8	3,7	2,3
	Ensino M. completo	7,7	17,1	13,1	14,6	13,1	16,9	23,4	26,5	20,0	12,8
	Ensino Superior incompleto	30,9	2,4	1,7	1,3	1,2	1,7	3,6	7,3	8,4	5,9
	Ensino S. completo	19,6	2,4	3,5	2,4	2,2	3,1	7,1	19,4	33,6	39,6
	Pós-graduação	6,1	0,0	0,5	0,5	0,5	0,7	2,2	9,2	21,9	33,7
	Não sabe	20,9	9,8	14,0	12,8	12,1	10,3	7,6	4,4	2,4	1,8
Escolaridade da mãe	Não estudou	2,6	17,1	12,1	8,7	10,3	6,8	3,4	1,0	0,2	0,0
	Fundamental I	5,6	39,0	29,9	29,3	32,4	29,7	22,4	10,2	2,6	0,6
	Fundamental II	2,7	17,1	17,9	21,6	20,3	20,8	18,1	10,3	3,8	1,4
	Ensino M. incompleto	3,9	12,2	5,5	6,7	5,8	6,8	7,3	5,7	3,0	1,4
	Ensino M. completo	2,3	4,9	18,2	19,8	18,1	22,2	28,0	28,5	19,6	11,4
	Ensino S. incompleto	31,6	0,0	2,8	2,0	1,8	2,4	4,2	7,0	7,4	5,8
	Ensino S. completo	25,1	0,0	4,8	4,1	3,9	5,0	9,4	22,0	35,3	42,6
	Pós-graduação	13,8	2,4	2,4	1,6	1,7	2,2	4,9	14,1	27,0	35,5
	Não sabe	13,7	7,3	6,3	6,1	5,9	4,1	2,3	1,3	1,1	1,3

Fonte: Microdados do ENEM 2014

Tabela 46 – Nota média no ENEM 2014 - Categorizada por Coortes (Coloridas), Regiões e Condição de trabalho

População: concluiu ou concluiria o EM em 2014		Divisão por coortes de desempenho e proporção em relação ao total									
		Coorte 1 30%	Coorte 2 0,71%			Coorte 3 36,1%		Coorte 4 32,3%		Coorte 5 1.01%	
Faixas de notas		0,0	0,1 a 99,9	100,0 a 199,9	200,0 a 299,9	300,0 a 399,9	400,0 a 499,9	500,0 a 599,9	600,0 a 699,9	700,0 a 799,9	800,0 a 899,9
Região	Norte	9,8	4,9	17,2	19,1	16,2	13,1	9,1	5,7	3,3	1,3
	Nordeste	35,0	61,0	37,1	37,1	41,9	36,5	29,3	25,0	20,9	19,8
	Sudeste	17,0	17,1	25,4	26,6	25,5	31,5	40,5	48,1	54,9	59,6
	Sul	4,9	7,3	8,1	7,7	7,4	10,3	13,7	13,6	12,2	9,4
	Centro-Oeste	16,4	9,8	12,2	9,4	9,0	8,5	7,4	7,5	8,7	9,8
Já trabalhou	Sim, e estou trabalhando	28,1	63,4	41,4	42,7	39,9	40,9	40,5	27,1	11,2	5,1
	Sim, mas não estou trabalhando	40,5	24,4	30,1	27,9	25,8	24,9	23,2	18,7	12,3	7,7
	Não, nunca trabalhei	5,2	12,2	28,5	29,4	34,3	34,2	36,3	54,2	76,5	87,2
Quando começou a trabalhar?	Antes de 14 anos	3,6	5,6	9,1	6,5	7,6	5,8	5,1	4,6	3,8	1,7
	14 ou 15 anos	12,8	16,7	20,5	17,7	17,5	17,0	16,9	15,6	14,1	14,8
	16 ou 17 anos	7,8	22,2	28,5	29,4	27,7	31,5	34,4	32,4	29,8	27,8
	18 a 21 anos	8,7	30,6	34,0	38,4	37,8	37,8	37,7	39,8	41,0	44,3
	22 a 24 anos	28,7	19,4	4,3	4,3	4,9	4,6	3,8	5,5	8,8	8,7
	25 ou mais anos	42,0	5,6	3,7	3,5	4,5	3,5	2,0	2,1	2,5	2,6

Fonte: Microdados do ENEM 2014

7.1- Notas do ENEM por idade e sexo

Ao longo das últimas décadas o Brasil passou por consideráveis mudanças relacionadas às oportunidades de escolarização entre meninos e meninas. Assistimos à ampliação do acesso à escola para ambos os sexos, mas acima de tudo, a uma tendência que coloca as mulheres com uma leve vantagem sobre os homens na média geral de anos de estudos no país (CARVALHO, 2004). Essa diferença está presente por exemplo, em dados sobre níveis de analfabetismo, divididos por faixas etárias e sexo e/ou no acesso aos níveis mais altos do sistema de ensino. Nos estudos de Marília Carvalho (2004 e 2010), nota-se que entre os jovens, as taxas de analfabetismo são menores, devido ao maior acesso à escola em comparação a adultos e idosos das gerações passadas (o que talvez explica a mesma tendência em nossos dados). Entretanto, quando se considera apenas o recorte por sexo para as faixas etárias acima de 45 anos, há mais mulheres do que homens analfabetos; já para a faixa etária de 15 a 19 anos, existia quase o dobro da proporção de meninos (5,3%) do que de meninas analfabetas (2,7%) (CARVALHO, 2004, p. 249).

Em nosso estudo, a desagregação da população do ENEM 2014 distribuídas por média de idade e notas no ENEM 2014 indica uma tendência importante: predomina na coorte de maiores notas (Coorte 5), jovens com menores médias de idade (oscila entre 18 a 21 anos) e do sexo masculino (em média, 57,7% na Coorte 5). Enquanto para as menores notas (Coortes 1, 2 e 3), há uma tendência na população com maior idade (média de 26,4 anos) e do sexo feminino (58,8%). Em relação a desigualdade de idade média entre as Coortes, devemos supor que estudantes mais novos tendem a estar mais preparados para realização do exame, na medida em que o intervalo de tempo entre a conclusão do Ensino Médio e a realização do ENEM tende a ser menor e os conhecimentos necessários para a realização da prova estão ainda mais vivos em suas memórias. Por outro lado, entre os mais velhos, a tendência é, como vimos, daqueles que já concluíram o Ensino Médio em anos antes da realização do exame e portanto, que podem estar menos atualizados e preparados para o tipo de conhecimento que são cobrados na realização do ENEM.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Também é importante considerar que há em nossa população de 2014, 11,4% de jovens que realizaram o exame como critério para certificação do Ensino Médio. Neste sentido, este percentual pode representar aqueles que passaram pelo sistema de ensino sem a conclusão do Ensino Médio. É

Já em relação às desigualdades relacionadas ao sexo, quando analisamos apenas as diferenças de frequências absolutas e relativas entre os sexos nos diferentes períodos (1998, 2004, 2008 e 2014), notamos que não houve diferenças relevantes entre homens e mulheres. No entanto, a desagregação dos dados por coortes e faixas de notas mostram fenômenos importantes: há maiores proporções de pessoas do sexo feminino entre as coortes de menor desempenho; enquanto o sexo masculino prevalece na coorte de maior desempenho.

Por exemplo, a maior diferença entre pessoas do sexo feminino e masculino está concentrada na faixa de notas que vai de 400 a 499,9, sendo que as mulheres representam 62,2% do total da população desta média de nota, enquanto homens eram 37,8% deste grupo populacional. De outro modo, há predominância de pessoas do sexo masculino entre as maiores faixas de nota, sobretudo aquelas situadas acima de 600 até 899,9. Como vemos, na faixa de nota mais alta (800 a 899,9), 62,2% da população era do sexo masculino, enquanto para o sexo feminino esta percentagem foi de apenas 37,8%. Apesar de pessoas do sexo feminino serem maioria na população brasileira e naquela que realizou o ENEM em 2014, elas estão concentradas de maneira mais representativa apenas nos grupos com faixas menores de nota no exame.

7.2- Notas do ENEM por Renda

Como podemos notar pelas tabelas 50 e 52, há uma forte correlação entre a renda familiar e as notas do ENEM. Como já tem mostrado outros estudos (BARBOSA, 2006; PEREGRINO, 2011), jovens oriundos de famílias com maiores rendas, têm em geral, mais recursos econômicos exigidos pelo processo de escolarização. Isso lhes garante em geral, a postergação de seu ingresso no mercado de trabalho a posteriori do processo de formação escolar no ensino básico e na academia. Beneficiam-se, portanto, de vantagens que os grupos de menor renda não

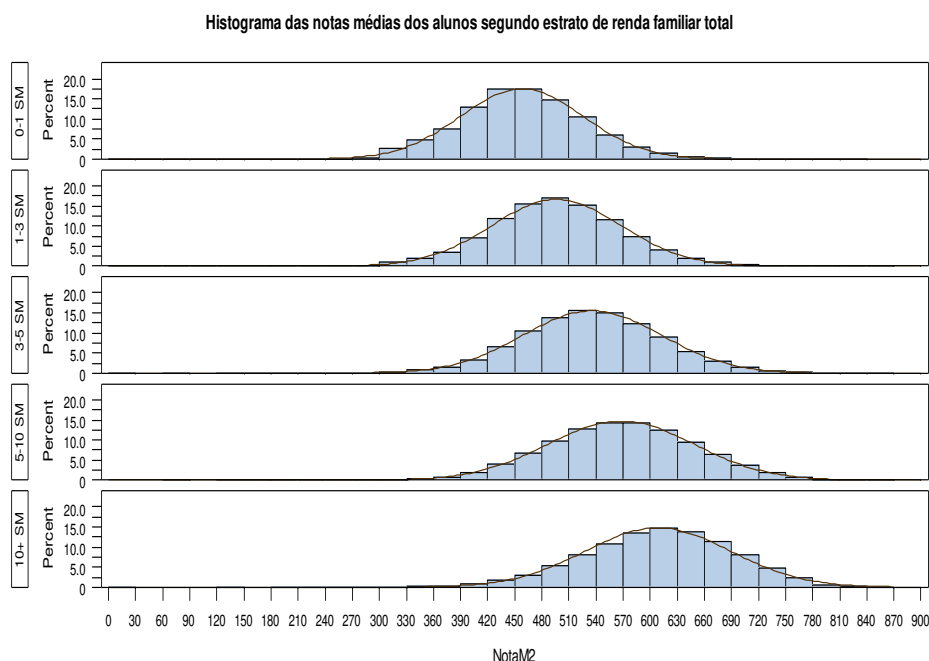
importante lembrar que a partir de 2017, o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), passou a ser realizado de forma independente do ENEM. O ENCCEJA é voluntário e utilizado para conceder periodicamente "certificados de conclusão do Ensino Fundamental" à nível nacional, e "certificados de conclusão do Ensino Médio" para quem não teve oportunidade de concluir os estudos na idade escolar adequada, para jovens e adultos residentes em liberdade no Brasil, no Exterior e para detentos. Podem participar qualquer brasileiro (a) que tenha 15 anos ou mais de idade até a data da realização das provas para o Ensino Fundamental, ou 18 anos ou mais até a data da realização da prova para o Ensino Médio.

dispõem, tanto em termos de relação com o mundo escolar quanto em relação com o mundo do trabalho.

No caso estrito da população analisada neste trabalho, temos por exemplo, que na faixa de maior nota (800 a 899) do exame em 2014, 54.8% dos poucos estudantes (897), tinham renda maior ou igual a 10 salários mínimos. Se incluirmos nesta análise jovens que tinham faixa de renda de 5 a 10 salários mínimos para esta mesma faixa de notas, temos mais de 85% deste seletor grupo nesta faixa de renda.

De modo inverso, entre as menores faixas de nota, famílias de menor renda são maioria. Quando analisamos por exemplo a faixa de notas médias entre 400 e 499 (que possui 1.909.791 estudantes), nota-se que 78,3% dos (as) jovens neste grupo tinham renda familiar menor ou igual a dois salários mínimos; sendo que aproximadamente 38% deste total de jovens declarou ter renda familiar de até 1 salário mínimo.¹⁰¹ O histograma abaixo ilustra esta tendência. O mesmo foi construído levando em conta cinco principais grupos de renda nas famílias (horizontal) e a relação com as notas média (vertical).

¹⁰¹ Deve-se levar em conta uma possível distorção na renda declarada e aquela de fato recebida pelas famílias destes jovens. Isto porque, na medida em que o ENEM passa a estar vinculado com políticas de ações afirmativas para as populações de mais baixa renda no país, estes jovens podem declarar uma renda menor do que a de fato têm suas famílias no momento de preenchimento do questionário. No entanto, sabemos que este fenômeno também é suscetível de acontecer em todas as pesquisas que trabalham com dados quantitativos baseados na autodeclaração dos entrevistados e respondentes e que suas possíveis distorções não comprometem o índice de confiança das informações coletadas.

Figura 1 – Histograma de notas no ENEM segundo renda familiar

Fonte: Microdados do ENEM 2014

A variável renda também pode aparecer associada à ligação do público escolar com o trabalho. Isto porque, como mostram os dados, grupos de estudantes que não trabalham são minorias, mas são majoritários nas faixas de notas mais altas. Entre aqueles (as) que tiraram as maiores faixas de notas no ENEM em 2014 (800 a 899), 87,2% nunca trabalhou ao longo de sua formação no Ensino Médio. De outro modo, enquanto aqueles que já trabalharam ao menos algum período durante sua trajetória no Ensino Médio, ou que ainda trabalhavam no momento de realização da prova, há uma tendência de concentração nas faixas de notas menores (maioria da população). Por exemplo, na faixa de notas mais baixa- excluindo aqueles que tiveram a nota zerada, (ou seja, de 0,1 a 99,9) 87,8% da população trabalhava no período ou já havia tido algum vínculo com o trabalho ao longo do Ensino Médio.

Também merece atenção as faixas de notas entre 400 e 599,9. Ali estão concentradas a maior parte da população que realizou o ENEM 2014. Quando analisamos este intervalo de notas, percebemos que eles representam um total de 3.612.219 milhões de jovens, dos quais, em média, mais de 60% conciliaram estudos e trabalho ao menos em algum período durante o Ensino Médio.

Outro fator importante mostrado pelos dados é que no interior desta população que concilia trabalho e estudos ao longo de sua trajetória no Ensino Médio, parte expressiva desses (as) jovens iniciam o trabalho com idade entre 14 e 15 anos ou mesmo antes dos 14 anos, o que configura um problema grave a ser enfrentado, na medida em que a idade mínima para trabalho no país é de 14 anos e sob a legislação do programa “Jovem Aprendiz”.¹⁰²

Resumidamente, nossos resultados confirmam a tendência de uma precoce inserção de jovens estudantes no Brasil no mundo do trabalho (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013; VIEIRA, 2008) e indicam parte do efeito desta conciliação no processo final de sua escolarização. Uma interpretação importante sobre esta relação nos é dada por Mônica Peregrino (2011). Segundo a autora, a partir da década de 1990, há no Brasil uma retração estrutural do número de postos de trabalho e de crise econômica, que coincide com a expansão do ingresso na escola pela juventude. Este fenômeno passa a fomentar a convivência da frequência à escola com a busca precoce de acesso a um mercado de trabalho que requer mais qualificação escolar, mas que também se torna mais seletivo e excludente. Deste modo, jovens que conciliam estudos e trabalho no Brasil tendem a ser os mais pobres e que precisam contribuir com o orçamento familiar.

7.3- Notas do ENEM por Raça/Cor:

A questão racial/étnica ainda é um dos aspectos que mais influenciam as desigualdades no Brasil. No caso da educação, desde o início dos anos 2000 as pesquisas têm observado uma forte relação entre raça e desempenho educacional (FERNANDES, 2001; SOARES; ALVES, 2003), que em geral é medido pela comparação dos diferentes grupos raciais nos testes padronizados.

Tais estudos apontam sólidas evidências de que isolando variáveis como renda e a qualidade interna das escolas, indivíduos pretos e pardos têm desvantagens consideráveis no desempenho educacional e nas estatísticas de exclusão do acesso

¹⁰² Regulamentada em 2005, a lei do “Jovem Aprendiz” determina que toda empresa de grande ou médio porte, deve ter de 5% a 15% de aprendizes entre seus funcionários. Os aprendizes são geralmente jovens de 14 a 24 anos que devem estar cursando ou ter terminado o Ensino Médio ou fundamental em uma escola pública.

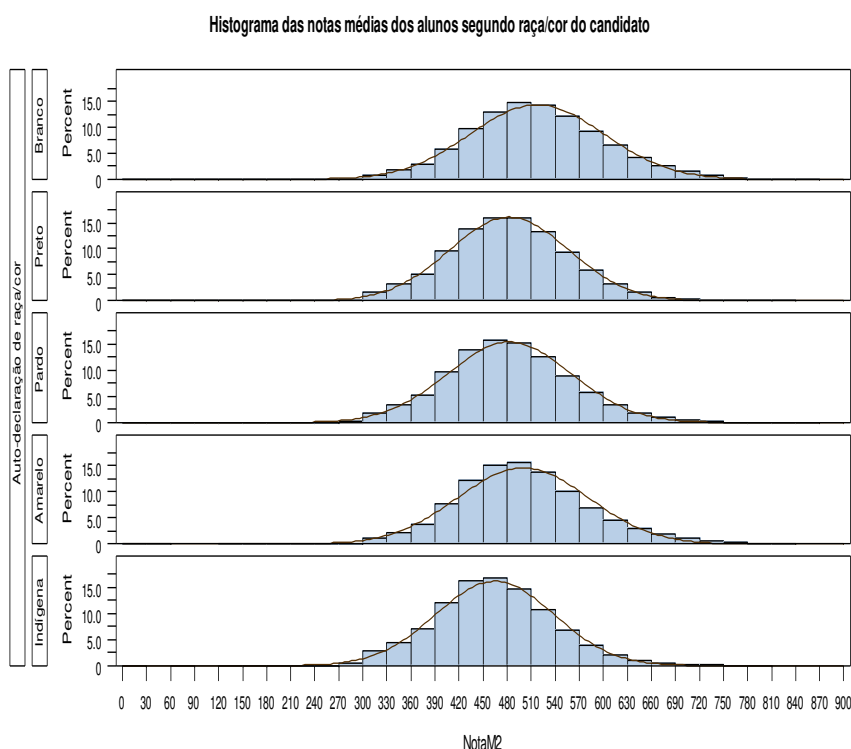
à escola no Brasil, sobretudo nos níveis mais altos do sistema de ensino-particularmente no Ensino Médio e Ensino Superior.

Esta constatação também foi observada em trabalhos que utilizam o *método das transições educacionais* para estudar as desigualdades educacionais no Brasil, como vemos em Mont´Alvão (2011) e Brito (2014 e 2017). Tais estudos procuram medir as chances de alcance educacional (ou seja, a possibilidade de acesso às diferentes etapas de um sistema de ensino) entre os diferentes grupos socioeconômicos no país utilizando dados de acesso aos diferentes níveis de ensino no Brasil de 1960 a 2010 (através da PNAD e Censos Escolares).

Os resultados indicam que há diferentes padrões de desigualdades educacionais nas diferentes etapas de ensino no país. Enquanto no Ensino Fundamental houve uma tendência de declínio das desigualdades educacionais ao longo do período analisado, nos níveis mais altos do sistema de ensino brasileiro (especialmente no Ensino Médio e Ensino Superior), as desigualdades escolares são persistentes (para o Ensino Médio) e/ou aumentaram (para o Ensino Superior) (BRITO, 2014, 2017).

Como vimos no Capítulo 2, parte da literatura científica sobre desigualdades educacionais nos países ocidentais até a década de 1980, sustentava a hipótese de que a modernização tecnológica e econômica dos países estimulava à universalização dos sistemas de ensino, que por sua vez, contribuiria para a redução das desigualdades educacionais (MONT´ALVÃO, 2011). A máxima destes estudos se concentrava na dimensão meritocrática dos sistemas de ensino: ou seja, dado a todos as mesmas oportunidades de acesso à escola, as desigualdades tenderiam diminuir estimuladas pela busca constante de melhores vantagens educacionais que o mercado demandaria.

Ao examinar a dimensão do efeito raça/cor na população do ENEM de 2014 por meio de técnica de regressão linear simples (GREENE, 2002; GUJARATI; PORTER, 2009) podemos perceber tendências importantes. O histograma abaixo ilustra nossos resultados:

Figura 2 – Histograma das notas no ENEM 2014 segundo autodeclaração de raça/cor

Fonte: Microdados do ENEM 2014

Como vemos, pretos, pardos, amarelos e indígenas têm notas médias consideravelmente abaixo da população branca. Se voltarmos à análise para a tabela referente às coortes e as características socioeconômicas, veremos que na faixa mais alta das notas (800 a 899), 76,3% de um seleto grupo de menos de 900 estudantes, se autodeclaravam brancos. Somando-se o total de pretos e pardos na faixa mais alta da nota (800 a 899), percebemos que estes representam apenas 16,7% do total de estudantes; enquanto mais da metade daqueles que classificados com nota entre 300 a 499 se autodeclaravam pretos ou pardos.

Os grupos que se autodeclaravam “amarelos” ou “indígenas” também ficaram subrepresentados nas faixas mais altas de notas da prova, ainda que a maior proporção de candidatos (as) “amarelos” (3,5%) esteja concentrada na maior faixa de nota (800 a 899). Entretanto, pela limitação de nossos dados e instrumentos de análise, limitamo-nos a afirmar que a divisão entre negros e brancos no país ainda estrutura grande parte das desigualdades escolares.

Procuraremos mostrar à frente também, como estas desigualdades podem estar relacionadas à *segmentação* no Ensino Médio, ou seja, às tendências observadas nas diferentes trajetórias escolares no Ensino Médio por estas coortes de desempenho.

7.4- Notas do ENEM por escolaridade da família

Outra tendência observada nas tabelas acima diz respeito à escolaridade das famílias entre as diferentes coortes. Como se vê, as maiores notas no exame são representadas por estudantes de famílias com maiores níveis de escolaridade. Por exemplo, na faixa mais alta de notas no exame em 2014 (800 a 899), em 78% dos casos de um grupo representado por apenas 897 jovens, o nível de escolaridade dos pais era Ensino Superior completo ou com Pós-Graduação.

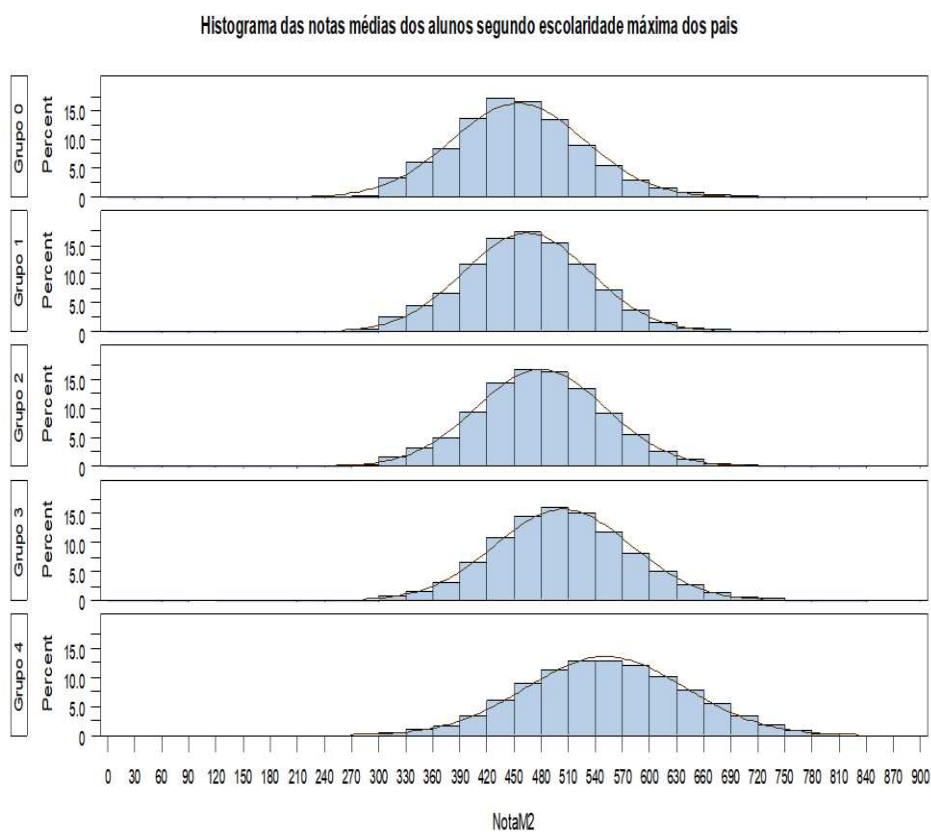
De outro modo, entre estudantes que conseguiram notas mais baixas, prevalece níveis de escolaridade também mais baixas. Por exemplo, entre aqueles estudantes com notas entre 0,1 e 99,9, 44% tinham pais sem escolaridade ou com apenas o Fundamental I completo. Para este mesmo grupo de notas, 17,1% das mães não tinham escolaridade e outros 39% haviam concluído apenas o Fundamental I.

Este fenômeno é uma tendência na agenda das pesquisas educacionais há várias décadas e foi inaugurado sobretudo com a influência da noção de *capital cultural* trazidos por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (NOGUEIRA, 2007). No Brasil, a relação entre o nível de escolaridade das famílias e o desempenho educacional é bem explorado em trabalhos como os de Alícia Bonamino, Vera Candau, Carlos Ribeiro, etc (BONAMINO et al., 2010; SOUZA; RIBEIRO; CARVALHAES, 2010). Este debate também se estende muitos outros países (ROSCIGNO; AINSWORTH-DARNELL, 1999; THIN, 2006).

Como vimos anteriormente, a instrução escolar das famílias de estudantes inscritos no ENEM entre 1998 e 2014, teve uma pequena evolução ao longo do período. Isso nos mostra que, mesmo havendo o acesso de setores sociais mais pobres e de menor escolaridade na realização no exame nos últimos anos, estudantes de famílias com menor nível de instrução escolar ainda têm consideráveis desvantagens no processo de escolarização. O histograma abaixo foi construído

comparando a nota média no ENEM de 2014 com o nível de instrução familiar e também confirma esta tendência.

Figura 3 – Histograma de notas no ENEM segundo escolaridade da família



Fonte: Microdados do ENEM 2014

7.5- Notas do ENEM por Região ¹⁰³

A tabela abaixo ilustra a distribuição das inscrições no ENEM 2014 por regiões.

Tabela 47 – Total de estudantes inscritos no ENEM 2014 por regiões

Região	Total de Alunos inscritos	%
Norte	950.238	11
Nordeste	2.877.720	33
Sudeste	3.076.856	35
Sul	1.044.757	12
Centro-Oeste	772.677	9
Brasil	8.722.248	100

Fonte: Microdados do ENEM 2014

A desagregação das notas médias do ENEM 2014 por região quando comparada à composição regional de cada coorte, nos trazem informações pertinentes acerca das desigualdades regionais entre escolas de Ensino Médio no Brasil. A princípio, nota-se uma distribuição das inscrições próxima àquela percebida nos dados amostrais do país, descritos na tabela abaixo.

Tabela 48 – População de idade entre 15 a 24 anos matriculados no Ensino Médio de idade por unidade da federação segundo local de moradia - Brasil 2015

Unidade da Federação / Região Geográfica	Total	
	Abs.	%
NORTE	806.004	9,9
NORDESTE	2.305.419	28,2
SUDESTE	3.446.712	42,2
SUL	1.004.006	12,3
CENTRO-OESTE	605.135	7,4
TOTAL	8.167.276	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2015¹⁰⁴

¹⁰³ Consideramos nesta análise apenas as diferenciações mais importantes entre as grandes regiões no país e salientamos o fato de que é oportuno para estudos posteriores a desagregação de dados por UF's na medida em que a oferta do Ensino Médio no Brasil, feita pelos estados, sem dúvida está profundamente atravessada pelas diferenciações e particularidades dos governos de cada UF no país, e portanto, podem não transparecer nesta pesquisa pela maneira como optamos por desenvolvê-la.

¹⁰⁴ Contempla apenas o ensino regular.

Por ser a região mais populosa do país e onde se concentram a maior parte dos jovens matriculados no Ensino Médio (42,2%), o sudeste aparece também com maior número de inscritos no ENEM. No entanto, nota-se, pela composição regional das coortes, que apenas nas faixas mais altas de notas-sobretudo aquelas entre 600 e 899, a região sudeste é predominante. Aproximadamente 60% do grupo de estudantes na faixa mais alta de notas no exame é oriundo da região sudeste. Enquanto a região norte aparece na mesma faixa com apenas 1,3% e o centro-oeste e sul com aproximadamente 9,5% cada.

Outra região com destaque no ENEM é o nordeste. Ao mesmo tempo em que a região tem proporções significativas de estudantes entre as faixas mais altas de notas no exame, é também a região que apresentou as maiores proporções de estudantes nas faixas mais baixas de nota (0 a 499) - com destaque para a faixa de nota média entre 0,1 e 99,9, em que 61% da população era originária da região nordeste.

Aqui entendemos que é preciso aprofundar as análises sobre as desigualdades regionais que não foram possíveis de explorar neste trabalho. Por exemplo, vimos, a partir dos dados mobilizados no capítulo anterior, que ao longo do período analisado (1998 a 2014) as regiões norte e nordeste apresentaram o maior crescimento relativo nas matrículas do Ensino Médio como também nas inscrições para o ENEM.

Apontar estas tendências mais gerais nos parece importante na medida em que alguns estados da região nordeste (Ceará e Pernambuco são os casos mais proeminentes), têm ganhado atenção dos formuladores de políticas públicas educacionais e da mídia no país em geral, pelo desempenho acima da média nacional obtidos em testes como o IDEB e o ENEM. Nossos dados não nos permitem aprofundar as especificidades regionais, mas apontam tendências que podem ser melhores exploradas por pesquisas futuras.

7.6- A segmentação no Ensino Médio analisada pelos dados do ENEM

Vimos no Capítulo 2, que o fenômeno da segmentação educacional pode se manifestar ao menos de duas maneiras. Por um lado, quando existem barreiras seletivas institucionalizadas em determinadas etapas de um sistema de ensino, que separa e seleciona o acesso do público escolar entre os diferentes níveis de educação. Tais barreiras atuam como mecanismos de contenção de demandas sociais pelo acesso aos níveis mais altos e valorizados de ensino, e exercem um processo de triagem social segundo critérios diversos. Nestes casos, temos a chamada *segmentação vertical*. O papel do ENEM e dos vestibulares no Brasil, constituem o exemplo mais fiel à seleção do sistema educativo no Brasil, na medida em que só se seleciona porque determinados níveis de ensino não estão abertos às demandas efetivas da sociedade.

De outro modo, mesmo em um contexto imaginário qualquer em que não haja barreiras seletivas entre os níveis de um sistema educacional –o que é absolutamente improvável nos sistemas escolares presentes em países organizados sob a lógica da divisão do trabalho voltada para o mercado e o modo de produção capitalista, é provável que existia a segmentação horizontal. Neste caso, ela pode ser notada quando pela existência de uma subdivisão institucional no interior de uma mesma etapa escolar, geralmente associada a uma diferenciação formativa e/ou curricular que se articula à origem socioeconômica do público escolar.

Considerando as tendências históricas percebidas diante da oferta de Ensino Médio no Brasil –sobretudo após 1990, que evidenciam níveis vultuosos de inclusão e progressividade e o fim do dualismo histórico entre a formação profissional e propedêutica, fomos levados a pensar no seguinte problema: é possível que mesmo diante de uma oferta de Ensino Médio sem diferenciações institucionais formais e relativamente unificada, possam existir formas supostamente ocultas e/ou dissimuladas da chamada segmentação no Ensino Médio? Se sim, de que formas elas se manifestam e como poderiam ser percebidas através do ENEM? ¹⁰⁵

¹⁰⁵ Durante a realização deste trabalho, tivemos no Brasil a aprovação da Lei 13.415/2017, também conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, que alterou significativamente a oferta desta etapa de ensino no país e tende a instituir oficialmente a diferenciação da oferta curricular a partir da implementação dos “Eixos Formativos” e a supressão dos conteúdos comuns do currículo. Daremos maior atenção aos possíveis impactos desta lei em seção específica.

7.7- A persistência da segmentação entre Público e Privado

Mobilizamos anteriormente, um conjunto de evidências na literatura indicando que a divisão entre a rede pública e rede privada de Ensino Médio brasileiro, constitui a forma mais notável de segmentação escolar no país historicamente (ALMEIDA et al., 2017; CUNHA, 2007; KRAWCZYK, 2011). Esta segmentação acontece tanto em função das diferenças em relação à demanda social pela escola, quanto em função da diferença de recursos com que cada escola pode contar. Neste sentido, mesmo no contexto de uma estrutura curricular e formativa relativamente unificada e sem subdivisões, a segmentação pode se efetivar pelo tipo de escola a que determinados grupos socioeconômicos tem acesso.

A literatura também mostra que o processo de expansão do acesso à escola no Brasil, foi marcado pelo “[...] *isolamento da experiência escolar dos mais privilegiados* [...] que “*tendeu se dar por meio de mecanismo de fechamento de certos níveis de ensino para a maior parte da população*” (ALMEIDA, et. al. p. 940). Tal fechamento foi sendo construído em consequência de obstáculos enfrentados pelas crianças oriundas das famílias mais pobres para chegar aos níveis mais avançados de escolarização. Este “fechamento” do sistema, acontece em geral, por falta de escolas, de apoio material e/ou pedagógico específicos ou de recursos sociais que viabilizassem a entrada, a permanência e a conclusão da escola.

Quando começamos a refletir de que maneira seria possível dispor de uma análise que nos revelasse parte dos desafios colocados ao problema de pesquisa, nossa principal suspeita foi a de que as desigualdades escolares constatadas anteriormente (relacionadas à renda, raça, sexo e região, por exemplo), poderiam estar interseccionadas à padrões específicos de trajetórias escolares - como tipo de oferta escolar (pública ou privada), dependência administrativa e turno. Pressupomos que no interior das desigualdades de rendimento nas notas do ENEM, poderia haver uma correlação entre o perfil socioeconômico e cultural da população estudada, e os tipos de trajetórias escolares vivenciados ao longo das trajetórias no Ensino Médio.

Para identificar estas premissas, adotamos a nota média na prova do ENEM de 2014 como um indicador aproximado do acesso ao conjunto de conhecimentos esperados na formação ideal durante os três anos do Ensino Médio brasileiro. Assim, admitimos que o conjunto dos *eixos cognitivos* presentes na matriz curricular do ENEM, expressavam a totalidade dos conhecimentos escolares aos

quais todos (as) os (as) jovens deveriam ter tido acesso em sua formação na educação básica.¹⁰⁶ Em seguida, dispomos os dados de forma que fosse possível avaliar se havia algum tipo de influência das trajetórias escolares, o nível socioeconômico e o maior ou menor aproveitamento no acesso a este conjunto de conhecimentos.¹⁰⁷

Na tabela abaixo temos os resultados da organização dos dados como descrevemos acima:

¹⁰⁶ Ainda que se possa questionar se o conteúdo cobrado pelas questões do ENEM representam em si a totalidade de saberes relevantes e possíveis de serem ensinados nas escolas de Ensino Médio no Brasil, não se deve negar a importância disposição igualitária entre estudantes das diferentes classes sociais para o aprofundamento de nossa experiência democrática.

¹⁰⁷ Separamos nossa população de análise em dois grupos: estudantes que já haviam concluído o Ensino Médio em 2014 (egressos), que totalizaram 3.231.403 das respostas válidas para estas variáveis; e estudantes que concluiriam o Ensino Médio no ano de 2014, que totalizaram 1.485.139 casos. A leitura da tabela deve ser feita por linhas. O que equivale a compreender quantos (%) de estudantes do total analisado, por tipo de escola, estão alocados em cada faixa de nota.

Tabela 49 – Notas do ENEM 2014 por Tipo de Escola e Modalidade da oferta

			Nota média no ENEM 2014 - Categorizada por grupos de 100									Total
			0,1 a 99,9	100,0 a 199,9	200,0 a 299,9	300,0 a 399,9	400,0 a 499,9	500,0 a 599,9	600,0 a 699,9	700,0 a 799,9	800,0 a 899,9	
Egressos	Escola	Pública	0,0	0,0	1,1	11,8	43,4	36,6	6,6	0,4	0,0	2.735.975
		Privada	0,0	0,0	0,5	4,9	20,9	39,0	28,3	6,2	0,1	495.428
			Nota média no ENEM 2014 - Categorizada por grupos de 100									Total
			0,1 a 99,9	100,0 a 199,9	200,0 a 299,9	300,0 a 399,9	400,0 a 499,9	500,0 a 599,9	600,0 a 699,9	700,0 a 799,9	800,0 a 899,9	
Concluíram em 2014	Escola	Pública	0,0	0,0	1,2	14,1	47,7	31,9	4,8	0,3	0,0	1.179.410
		Privada	0,0	0,0	0,2	2,5	17,5	42,6	30,6	6,5	0,1	305.729
	Dependência	Federal	0,0	0,0	0,1	1,7	11,7	40,4	39,1	6,9	0,1	30.409
		Estadual	0,0	0,0	1,2	14,0	48,4	32,3	3,9	0,1	0,0	1.092.152
		Municipal	0,0	0,0	1,0	12,2	40,0	38,0	8,4	0,3	0,0	14.311
		Privada	0,0	0,0	0,5	5,4	22,4	39,0	26,9	5,7	0,1	348.270

OBS 1: Somatório (100%) por linha - Exemplo: quantos, por tipo de escola, tiraram de 200,0 a 299,9

OBS 2: Não considerou-se o(a) aluno(a) que tirou 0,00 (provavelmente, que não fez as provas)

Como é possível perceber pelo destaque das áreas sombreadas da tabela, considerando apenas o tipo de escola (pública ou privada) e a modalidade da oferta (municipal, estadual, federal e privada), existe uma tendência perceptível de que estas diferenciações da oferta de Ensino Médio estejam relacionadas a certos padrões de circuitos escolares de melhor ou pior desempenho, que refletem no maior ou menor aproveitamento da população nas notas do ENEM.

Mas de outro modo, esta organização inicial dos dados não nos permitia afirmar a existência da segmentação escolar. Para confirmar nossa hipótese, seria necessário haver uma correlação mínima entre os padrões dos diferentes circuitos escolares o fator socioeconômico dos estudantes. Pensando nisso, resolvemos analisar a mesma distribuição das notas médias no ENEM 2014 (a partir de nosso constructo anterior) utilizando as variáveis socioeconômicas que mais fortemente têm aparecido na literatura especializada no Brasil associadas às desigualdades escolares, quais sejam: renda familiar e a raça/ cor (BRITO, 2017; SOARES; ALVES, 2003).

Assim, separamos os tipos de trajetórias escolares mais comuns (pública/ privada) e dependência administrativa (municipal, estadual, federal e privada) por cada coorte descrita anteriormente. Em seguida, colocamos a distribuição das frequências relativas da população em cada tipo de trajetória escolar, privilegiando uma forma de organizar os dados que nos mostrasse as proporções das variáveis de renda e cor nestas trajetórias escolares. Nossas tabelas foram organizadas visando simplificar a compreensão de como as diversas possibilidades de trajetórias no Ensino Médio são interseccionadas pelas variáveis socioeconômicas.¹⁰⁸

Neste sentido, a possibilidade de manifestação da *segmentação* nos dados e sua relação com as desigualdades educacionais pode ser percebida de maneira mais notória quando analisamos as diferentes coortes de desempenho mostradas anteriormente e as características predominantes das trajetórias escolares relacionadas ao perfil de renda e cor da população. A seguir, estão representados parte dos resultados que encontramos.

¹⁰⁸ Não buscamos construir análises estatísticas de regressão na medida em que tais tendências já estão bastante consolidadas em uma ampla literatura no Brasil.

Tabela 50 – Padrões de Segmentação na Coorte 1 (Nota 0)

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 1 na prova do ENEM 2014												
Faixa de Renda familiar		S/ Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		Totaal abs.
Raça/ Cor		Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	
Escola	Pública	0,7	1,8	9,4	24,4	21,0	32,5	3,3	3,5	1,5	1,3	0,3	0,2	1.763.389
	Privada	0,5	0,7	5,5	9,0	21,8	23,8	8,1	5,6	10,3	5,1	7,4	2,3	220.040
Dependência	Federal	0,4	1,5	7,3	15,4	18,7	27,0	6,3	5,1	7,1	5,0	4,1	2,1	1.489
	Estadual	0,7	2,3	11,5	31,4	20,4	25,6	3,1	2,3	1,4	0,8	0,2	0,1	222.406
	Municipal	1,0	2,4	10,9	26,4	24,4	24,1	4,1	3,1	2,1	0,8	0,5	0,2	3.702
	Privada	1,0	2,5	9,5	21,5	18,2	19,4	6,0	2,8	8,1	2,3	7,5	1,3	31.278

Tabela 51 – Padrões de Segmentação na Coorte 2 (Nota média de 0,1 a 299,9)

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 2 na prova do ENEM 2014												
Faixa de Renda familiar		S/ Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/ Cor		Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Total abs.
Escola	Pública	0,8	2,8	10,9	36,4	14,9	29,3	1,5	1,9	0,7	0,7	0,1	0,1	45.179
	Privada	0,6	1,2	7,3	18,0	21,7	29,7	4,5	5,7	4,6	3,0	2,9	1,0	3.025
Dependência	Federal	0,0	0,0	10,3	30,8	10,3	35,9	5,1	2,6	2,6	0,0	0,0	2,6	39,0
	Estadual	0,7	3,2	10,8	38,5	15,6	25,3	2,0	1,8	0,9	0,8	0,2	0,1	13.174
	Municipal	1,4	2,8	9,0	34,0	18,8	27,1	2,1	0,7	0,7	2,1	0,7	0,7	144,0
	Privada	1,2	4,2	10,4	31,9	16,4	22,9	3,0	2,5	3,2	1,6	2,1	0,6	1.610

Tabela 52 – Padrões de Segmentação na Coorte 3 (Nota média de 300 a 499,9)

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 3 na prova do ENEM 2014												
Faixa de Renda familiar		S/ Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/ Cor		Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Total abs.
Escola	Pública	0,7	2,2	10,3	31,2	17,6	30,8	2,5	2,7	1,0	0,9	0,1	0,1	2.210.471
	Privada	0,5	0,8	6,7	13,2	22,7	29,4	6,8	5,7	6,5	4,0	2,5	1,1	186.296
Dependência	Federal	0,3	1,5	9,8	30,1	15,8	29,4	3,4	4,1	2,8	1,8	0,5	0,4	4.057
	Estadual	0,6	2,2	11,2	32,0	19,0	26,3	3,2	2,7	1,5	1,0	0,2	0,1	672.285
	Municipal	0,8	2,7	10,9	27,5	21,6	25,6	3,8	3,2	2,0	1,3	0,5	0,1	7.424
	Privada	0,7	1,9	8,5	20,6	19,5	23,6	6,3	4,5	6,8	3,6	2,8	1,1	95.298

Tabela 53 – Padrões de Segmentação na Coorte 4 (Nota média de 500 a 699,9)

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 4 na prova do ENEM 2014, por tipo de escola												
Faixa de Renda familiar		S/ Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/ Cor		Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Total Abs.
Escola	Pública	0,4	0,7	6,8	15,0	24,8	32,3	6,7	5,8	3,8	2,8	0,7	0,4	1.592.484
	Privada	0,3	0,2	2,5	3,7	18,5	17,1	11,5	6,8	17,1	7,4	11,7	3,2	546.439
Dependência	Federal	0,2	0,3	4,4	10,4	19,4	26,2	9,2	7,8	9,8	6,9	3,6	1,8	23.878
	Estadual	0,3	0,7	8,1	15,6	27,7	27,0	8,0	4,8	4,5	2,3	0,7	0,3	391.386
	Municipal	0,3	0,5	5,7	8,3	28,7	23,3	12,5	5,9	8,5	3,4	2,2	0,6	6.573
	Privada	0,2	0,2	2,1	3,2	16,7	13,2	12,3	6,0	20,0	7,1	15,4	3,5	226.770

Tabela 54 – Padrões de Segmentação na Coorte 5 (Nota média de 701 a 900)

		Distribuição relativa (%) de estudantes da Coorte 5 na prova do ENEM 2014, por tipo de escola e relação com Renda e Cor												
Renda familiar		S/ Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/cor		Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Total Abs.
Escola	Pública	0,3	0,2	1,6	2,4	15,9	14,6	12,5	7,9	18,3	10,4	11,1	4,8	13.056
	Privada	0,2	0,1	0,5	0,4	7,7	4,7	9,5	3,9	25,0	7,4	33,9	6,7	49.829
Dependência	Federal	0,1	0,0	1,3	1,4	11,6	12,8	9,9	7,1	21,4	12,7	14,6	7,0	2.053
	Estadual	0,3	0,1	2,3	2,5	24,0	12,9	15,2	7,0	18,4	6,5	8,9	1,9	1.146
	Municipal	0,0	0,0	2,3	0,0	11,4	22,7	13,6	4,5	18,2	6,8	13,6	6,8	44,0
	Privada	0,1	0,0	0,3	0,3	6,2	3,5	8,1	3,0	23,6	6,5	40,9	7,4	19.838

Retomando informações anteriores, sabemos que entre estudantes egressos do Ensino Médio que fizeram o ENEM 2014, apenas 16% cursaram esta etapa na rede privada; enquanto 84% vieram de escolas públicas. Entre estudantes concluintes (ainda para o ano de 2014), 21% eram da rede privada, enquanto 79% era da rede pública. Os resultados de nossos dados dispostos acima, mostram que as coortes 1, 2 e 3, são compostas por uma esmagadora maioria da população que cursou o Ensino Médio em escolas públicas (Coorte 1 - 88,9%; Coorte 2 - 93,7% e Coorte 3 - 92,2%). Mais que isso, que nestas coortes predomina a trajetória na rede estadual, de estudantes cujas famílias tinham rendas mais baixas (entre 0 a 3 SM) e eram compostas por pretos ou pardos (negros).

De outro modo, podemos constatar que a rede privada de Ensino Médio representada no ENEM em 2014, apesar de representar uma minoria em relação ao total da população analisada, é predominante na coorte de maior nota (coorte 5). A pequena porcentagem de estudantes que desfrutam de condições escolares supostamente mais vantajosas e que lhes permitiu melhor desempenho na prova (referimo-nos à coorte 5), apesar de representarem pouco mais de 1% do total da população analisada, em 79% dos casos são estudantes oriundos da rede privada.

Também vemos que junto a isto, que existe uma tendência inequívoca nos resultados: na composição socioeconômica da coorte 5, prevalece estudantes de rendas mais altas e de cor branca. A proporção de estudantes brancos nesta coorte com mais de 10 SM familiares (33,9%) é 5 vezes maior do que a proporção de estudantes negros no mesmo estrato de renda (6,7%). E mais, entre estudantes brancos que tinham renda familiar entre 5 e 10 SM (25%) a proporção foi mais de 3 vezes maior do que a de estudantes negros no mesmo estrato de renda (7,4%). Mais do que isso, apenas 20,8% dos casos são representados por estudantes da rede pública. Desse total, a proporção racial é de 59,7% de brancos e 40,3% negros. Assim, apesar de também ser marcada pela maioria branca, estudantes que cursaram o Ensino Médio na rede pública alocados na coorte 5, têm proporcionalmente, quase duas vezes mais negros do que aqueles da rede privada. Para a variável renda, a rede pública também concentra estudantes com rendas familiares mais baixas, quando comparadas à rede privada.

No extremo oposto, as coortes 1, 2, 3 e 4 têm uma diferença significativa em relação a esta tendência anterior. Nelas, a trajetória em escola pública é majoritária

e concentra maiores proporções estudantes cujas famílias têm menores rendas e se autodeclararam pretos ou pardos (negros); sugerindo conforme nossa hipótese, que a *segmentação* entre público e privado nas trajetórias escolares do Ensino Médio tem uma forte clivagem socioeconômica e racial; mais do que isso, que esta *segmentação* implica em relevantes e substanciais desigualdades relacionadas à distribuição social do conhecimento esperado no Ensino Médio.

7.8- Diferenciações no interior da segmentação entre as redes públicas e privadas

Quando se analisa apenas a divisão centrada na rede pública e na rede privada, nota-se que em relação à dependência administrativa, a rede federal é representada na coorte 5 com apenas 8,6% da população, enquanto a rede estadual tem 4,7% e a rede privada 83% da população. Algumas características institucionais aproximam estas duas modalidades de oferta de Ensino Médio no Brasil. Por exemplo, ambas selecionam seus professores e dispõem de vínculos profissionais diferenciados, e em geral, mais bem remunerados quando comparados à modalidade regular (BASÍLIO; ALMEIDA, 2018); têm condições físicas, volume de recursos pedagógicos e humanos mais vantajosos (REZENDE PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011); e selecionam seus estudantes - por processos distintos. A seleção pode envolver exclusivamente a renda familiar no caso do setor privado; ou uma combinação do mérito dos estudantes associado às condições socioeconômicas de suas famílias no caso da rede pública federal (RIBEIRO, 2011; SOUSA SANTOS, 2018).

No entanto, o público entre essas redes de Ensino Médio é significativamente distinto socioeconomicamente. No caso da rede privada, apesar de representar pouco mais de 15% das matrículas totais de Ensino Médio em todo o Brasil (MEC/INEP, 2017), ela é majoritária em números absolutos na coorte de nota mais alto do exame. Isso pode sugerir que a mesma seja mais efetiva em termos de “qualidade” do ensino. No entanto, há uma diferenciação institucional a ser considerada no interior de cada uma dessas ofertas de ensino que precisam ser melhor exploradas em trabalhos futuros. Esta heterogeneidade se manifesta pela

dependência administrativa das escolas, pelo perfil dos estudantes de cada tipo de ensino, entre outros fatores que não exploramos aqui.

No que pudemos avançar em relação aos nossos resultados, fica evidente que, em proporções relativas, a rede pública federal – em geral, de Ensino Médio integrado a educação técnico profissional, é relativamente maior (7%) na população da coorte 5 do que a rede privada (5,8%). Ou seja, tomando o conjunto de jovens da rede pública federal e aquele da rede privada, há, proporcionalmente, mais jovens da rede pública federal do que da rede privada na coorte 5 de desempenho. Mais do que isso, ainda que na coorte 5 – em ambas as dependências administrativas (pública federal e privada), prevaleça um perfil de jovens brancos e com rendas maiores; a rede pública federal é significativamente mais heterogênea em termos socioeconômicos e raciais do que a rede privada. Esta evidência inequívoca em nossos resultados, refuta o argumento comumente presente em parte do debate sobre políticas educacionais e qualidade do ensino, em que se credita o desempenho dos estudantes apenas ao nível socioeconômico das instituições. Em resumo, é evidente que o nível socioeconômico influencia nos resultados relacionados ao desempenho. No entanto, podem haver situações– como sinalizamos em nossos dados, que o padrão de qualidade institucional da escola se sobrepõe ao efeito das variáveis socioeconômicas.

Nossos resultados mostram ainda que rede pública federal e a rede privada de Ensino Médio no Brasil, possuem características próprias e manifestam um padrão de segmentação com mais diferenciação e complexidade institucional do que a tradicional bifurcação encontrada na literatura. Como procuramos mostrar, se observarmos apenas a composição socioeconômica, vemos que a rede pública federal possui propriedades que a aproximam mais das noções de *inclusão* e da *progressividade*, e onde, portanto, a seleção social é de menor intensidade. Mais do que isso, em proporções relativas, a população da rede federal que compõe a coorte de melhor desempenho no ENEM tem maior representação de negros e jovens oriundos de famílias de menor renda do que aquela encontrada na rede privada. Do mesmo modo, também vimos que nas coortes 1,2,3 e 4, a rede privada está presente (ainda que numa proporção bem menor) e que há proporções consideráveis de jovens de baixa renda e autodeclarados negros nestas instituições. Tais evidências nos

levam a relativizar a afirmação comum de que pobres e negros não estão representados na rede privada.

Evidências como estas, têm uma importância considerável para a agenda de pesquisas sobre o Ensino Médio e a produção de desigualdades institucionalizadas no sistema de ensino brasileiro. Isso porque, elas nos mostram que há diferenciações institucionais mais complexas e diversificadas do que a tradicional bifurcação “público versus privado” no sistema de ensino brasileiro. Mostra, portanto, que existem redes de escolas públicas e privadas que contam com diferentes e desiguais recursos institucionais e pedagógicos necessários aos processos de escolarização. As desigualdades que se sobressaem das diferenças de recursos com que cada instituição e rede de ensino dispõem, tende a produzir hierarquizações e desigualdades escolares, na medida em que distribuem desigualmente os conhecimentos socialmente valorizados.

7.9- Síntese dos Resultados

Os resultados da pesquisa expostos nesta seção, mostram duas tendências inequívocas sobre o Ensino Médio brasileiro. A primeira delas é que, a despeito das significativas e importantes tendências nos dados, que evidenciam maiores níveis de inclusão e progressividade nesta etapa de ensino no Brasil ao longo das últimas décadas, esta expansão vem seguindo a lógica histórica presente no processo de massificação do acesso à escola no Brasil, a saber, o de acentuação das, desigualdades escolares. Nossos resultados mostram que variáveis como sexo, renda familiar, cor, escolaridade da família e região de moradia, têm um peso significativo sobre as notas do exame. Assim, parece cada vez mais presumível que a democratização das oportunidades educacionais no país dependa também de mudanças em sua estrutura social e não exclusivamente do sistema de ensino. Esta primeira tendência também se confirmou em importantes trabalhos recentes sobre o tema da estratificação educacional e sua relação com as desigualdades de oportunidades no Brasil (BRITO, 2017; MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016; SOUZA; RIBEIRO; CARVALHAES, 2010).

A segunda inclinação dos resultados da pesquisa nesta seção, diz mais especificamente ao tema da segmentação educacional. Vimos que determinados circuitos escolares ao longo do ensino médio brasileiro garantem posições de maior

vantagem no desempenho do ENEM, mesmo em condições em que as variáveis socioeconômicas sejam heterogêneas. Analisando estes aspectos, é notório a existência de alguns padrões institucionais que se sobressaem: entre eles, destaca-se a rede pública de educação profissional integrada ao ensino médio; diferentes circuitos de redes privadas - provavelmente bastante heterogêneas, além da multiplicidade de redes públicas estaduais da modalidade regular. Nossos resultados não têm condições para um aprofundamento sobre a complexidade dessa segmentação. Mas as tendências exploradas até aqui, nos permitem afirmar a existência de padrões de segmentação que tendem a produzir e reforçar as desigualdades escolares. Algumas hipóteses que podem fundamentar pesquisas futuras é que tais padrões de segmentação estão relacionados às desiguais condições e recursos com que as escolas podem contar, além de inúmeros outros tipos de fatores oriundos das desigualdades regionais no país. Isto porque deve-se considerar também a influência do federalismo no país, em que sobretudo os estados têm trajetórias distintas e desiguais nos níveis de inclusão, progressividade e segmentação.

8.0- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo investigar parte dos fenômenos que influenciam as desigualdades escolares no Ensino Médio brasileiro, tomando como análise alguns aspectos do sistema educacional no país e o processo de expansão do acesso nesta etapa ao longo dos últimos anos. Para isso, a pesquisa buscou compreender como se manifesta a inclusão, a progressividade e a segmentação nesta etapa a partir da análise dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil, além de outras fontes censitárias e amostrais.

Outro aspecto abordado na pesquisa foi o papel do ENEM frente ao Ensino Médio e ao sistema educacional no Brasil. Como vimos no capítulo 5, o exame surge concomitantemente a um processo de expansão do Ensino Médio, e aos poucos, passa a exercer uma função social mais proeminente de seleção educacional no país. Com isso, mesmo com os inegáveis avanços relacionados à inclusão e à progressividade na escola secundária e no próprio Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas – no último caso, fruto de políticas públicas como o PROUNI, o REUNI, o FIES, o SISU e a “Lei de cotas” – as demandas potenciais pelo acesso são filtradas quase exclusivamente pelo mérito no ENEM a cada ano, excluindo grandes contingentes de jovens do sistema educacional em diferentes níveis.¹⁰⁹

Procurando elucidar a relação entre os sistemas educacionais e as desigualdades escolares no Brasil, mobilizamos um conjunto de evidências históricas trazidas pela literatura que nos informaram as tendências gerais inscritas no processo de institucionalização e disseminação dos primeiros sistemas de educação na Europa e nos Estados Unidos, bem como a função social da escola pública na consolidação da moderna sociedade burguesa. A literatura sugere que, desde o século XVIII, há um vigoroso e generalizado consenso social em torno da importância dos sistemas públicos de educação como condição fundamental de busca da igualdade pelas sociedades organizadas sob o modo de produção capitalista. Ao lado disso, os sistemas nacionais de ensino têm difundido a aposta no mérito, na competência individual e no diploma como os principais fios condutores dos mecanismos de distribuição das chances de progresso e mobilidade social entre os cidadãos.

¹⁰⁹ Nossa pesquisa não nos permite quantificar a seleção relacionada à existência do ENEM, mas abre um campo novo de indagações acerca do exame e de sua relação com a democratização das oportunidades educacionais no Brasil.

Este aparente consentimento foi praticamente inquestionável ao longo de muitos anos. Entretanto, a partir de meados do século XX, algumas evidências mostraram que, no interior de uma suposta relação positiva e harmoniosa entre a escola e as modernas sociedades burguesas, repousavam mecanismos que retroalimentavam mutuamente as desigualdades sociais e escolares. Desde então, inúmeras pesquisas têm se dedicado - a partir de diferentes correntes epistemológicas, a compreender como se formam as desigualdades no interior dos sistemas educacionais.

A mobilização de algumas correntes epistemológicas encontradas na literatura, comumente associadas ao que se convencionou chamar de “estratificação educacional” (BRITO, 2017; MONT’ALVÃO, 2011), evidenciam que as teorias *meritocráticas*, da *escolha racional* e da *desigualdade maximamente mantida*, centram-se suas hipóteses na ideia de que o processo de industrialização e de modernização das sociedades capitalistas, poderiam acentuar, a médio e longo prazo, a inclusão de todos os segmentos sociais nos sistemas educacionais e ocasionaria uma constante redução das desigualdades escolares.

Uma disjunção a esta tendência na literatura, entretanto, surge com a chamada teoria da *desigualdade efetivamente mantida* (LUCAS, 2001), que propõe que os estudantes não seguem uma sequência unilinear, contínua e com as mesmas condições de escolaridade entre as diferentes etapas no interior dos sistemas educacionais. Lucas (2001) nos indica que as diferenciações institucionais, formativas e curriculares dos sistemas de ensino, podem esconder hierarquias e mecanismos de seleção socioeconômicas que produzem desigualdades nas chances de progressão educacional. As evidências do autor para o caso norte americano, dialogam com a perspectiva da segmentação – apresentada originalmente por Ringer – e nos ajudaram a compreender parte das desigualdades no Ensino Médio brasileiro.

Foi por meio deste dispositivo teórico que, no capítulo 3, procuramos apresentar as principais nuances encontradas no desenvolvimento do sistema educacional no Brasil. O levantamento de alguns dados estatísticos, mostram que o processo de inclusão e progressividade no país – percebido de forma mais intensa apenas na segunda metade do XX – foi influenciado pelas particularidades históricas do processo tardio de industrialização, urbanização e modernização brasileiro. A estruturação de um sistema de ensino dual foi historicamente a forma predominante

de manifestação da segmentação educacional no país e ocorreu antes mesmo da massificação do sistema, ao contrário do observado em países centrais da Europa. Uma das hipóteses que explicam essa característica para o caso brasileiro, foi o domínio – no plano político e institucional- dos interesses de uma elite política dependente e subordinada à dinâmica do capital estrangeiro (FERNANDES, 1975; ROMANELLI, 1998).

Tal característica engendrou a construção de um sistema de ensino cuja história é marcada pela diferenciação interna– identificada historicamente de maneira mais incisiva nas Reformas educacionais de Francisco Campos, Gustavo Capanema e LDB's de 1961 e 1971 – e que priorizaram mais fortemente a formação de mão de obra e recursos humanos pouco escolarizados, para aumentar as reservas internas de força de trabalho barata, em detrimento da formação de cientistas, pesquisadores e cidadãos. Vimos também que a expansão do atendimento educacional no Brasil – mais fortemente desde a década de 1970, fomentou apenas o deslocamento da seletividade escolar para os níveis mais altos do sistema educacional, especialmente para as etapas do Ensino Médio e Ensino Superior.

No caso da escola média, apesar de um pujante crescimento das matrículas a partir da década de 1990 e de seus inegáveis avanços para a inclusão e a progressividade, há, ainda hoje, milhões de jovens fora do sistema educacional. Um dos principais desafios para a efetiva democratização desta etapa está relacionado ao enfrentamento das desigualdades que atingem diretamente a juventude no país e o sistema público de educação. Junto a isto, também procuramos mostrar como as mudanças recentes nesta etapa – previstas na Lei 13.415, de 2017, que instituiu a chamada “Reforma do Ensino Médio”– concentram-se exclusivamente na organização curricular e na carga horária dessa etapa e não respondem às demandas oriundas, por exemplo, da precarização e das desigualdades de recursos entre as redes de ensino no país. Tais mudanças tendem a reestabelecer segmentação curricular e formativa e reforçar as desigualdades nessa etapa, por meio do estreitamento curricular e à formação utilitária e servil ao mercado de trabalho aos mais pobres. Tal prospectiva inviabiliza, portanto, uma distribuição social mais igualitária do conhecimento nesta etapa entre os jovens.

Em relação a análise dos dados socioeconômicos dos estudantes que realizaram o ENEM no período de 1998 a 2014, nossas evidências mostram que:

- I. **No que se refere às inscrições do ENEM:** houve um robusto crescimento em todas as regiões do país no período analisado– notavelmente mais incisivo no Norte e Nordeste, que são também, regiões onde o acesso ao Ensino Médio no país mais cresceu no período (KRAWCZYK, 2018). Tal crescimento, apesar de acontecer em fase posterior ao período de maior expansão das matrículas do Ensino Médio, coaduna com a emergência de políticas públicas federais que passam a usar a nota do ENEM como um dos critérios de acesso ao Ensino Superior (público e privado) brasileiro, tanto em instituições nacionais como internacionais. Com isso, o exame ganhou ampla adesão no país, e em muitos casos, substituiu completamente os vestibulares tradicionais vigentes nas instituições públicas.
- II. **No que se refere às mudanças no perfil etário e de gênero:** houve um aumento absoluto e relativo na idade média das diferentes populações analisadas ao longo dos períodos – sobretudo para a faixa de 21 anos ou mais. De outro modo, a melhoria dos indicadores de fluxo escolar no Ensino Médio nos últimos anos, mostram que a idade dos jovens nesta etapa diminuiu em comparação ao início dos anos 1990. A disjunção destas tendências, a nosso ver, coaduna com a perspectiva de que cada vez mais, o ENEM passa a ser um exame que concentra a população que demanda acesso ao Ensino Superior no país, extrapolando sua função inicial de uma avaliação que pudesse medir a qualidade do Ensino Médio no país. Já no que se refere à composição de gênero, predominam jovens do sexo feminino entre a população de menor faixa etária inscrita no exame, enquanto jovens do sexo masculino são maioria entre os mais velhos. A análise ao longo da série histórica indica que não houve diferenças significativas entre ambos.
- III. **No que se refere à ligação com o Ensino Médio:** Notou-se um aumento relativo e absoluto de jovens que estavam inscritos no exame em anos posteriores à conclusão do Ensino Médio. Esta tendência tende a estar relacionada ao aumento na idade média no ENEM ao longo da série histórica e a diminuição relativa de jovens que se inscreveram no exame no mesmo ano de conclusão do Ensino Médio. Tais evidências nos permitem afirmar que os jovens que se inscrevem no

ENEM podem estar prolongando o período de preparação para o exame após a conclusão do Ensino Médio, em função da concorrência que os sistemas de seleção das universidades passaram a instituir com a crescente demanda potencial de acesso e as dificuldades oriundas da seleção do exame.

- IV. **No que se refere à renda familiar:** houve uma importante incorporação de estudantes oriundos de famílias mais pobres no período analisado. Por exemplo, em 1998, aproximadamente 5% da população do ENEM declarou ter renda familiar mensal de até 1 SM. O crescimento desses grupos no exame se manteve constante ao longo dos anos, chegando a uma média de 34% entre todas as regiões para o ano de 2014. Se levarmos em conta as famílias que tinham renda entre 1 e 2 SM, o percentual subiu de 11% em 1998 para 34% em 2014. No último ano de análise, 68% da população do ENEM declarou ter renda familiar de até 2 SM – com especificidades regionais que merecem maior aprofundamento.
- V. **No que se refere à composição racial / étnica:** Os resultados gerais indicam que houve uma importante incorporação da população que se autodeclara negra (preta ou parda) no ENEM na série histórica analisada, de modo que, no ano de 2014, a composição racial/étnica estava muito próxima daquela mostrada pelos dados amostrais e censitários do país. Os dados evidenciam, por exemplo, que o percentual de pretos e pardos no ENEM em 1998, foi de aproximadamente 29%; em 2014, esses grupos passaram a representar aproximadamente 58% de toda população inscrita no exame. Tais mudanças têm influência de uma agenda política que colocou, nos últimos anos, o debate racial/ étnico como central para o enfrentamento das desigualdades e o aprofundamento da democracia no Brasil, a partir de políticas públicas de ações afirmativas e de valorização das identidades afrodescendentes e indígena. Essas mudanças sugerem que houve uma maior identificação das populações com suas origens étnicas e possibilitaram o crescimento da representação desses grupos nos instrumentos usados para produção de informações socioeconômicas e étnicas de diversas bases de dados no país.

- VI. **No que se refere à escolaridade da família:** Em todos os anos analisados na série histórica e na maioria dos casos analisados, a escolaridade de pais e mães da população que realiza o ENEM está classificada nos níveis mais baixos de instrução escolar. Um fato curioso sobre este fenômeno, é que no primeiro ano de realização do ENEM – marcado, como vimos, pela presença de famílias de maior renda – também predominavam famílias com poucos anos de instrução escolar. Em 1998, 48,3% das mães desses jovens estavam situados no nível mais baixo de escolaridade – sem escolaridade ou apenas o Fundamental I incompleto –, enquanto apenas 16% tinham ao menos o Ensino Médio completo. Já em 2014, o percentual relativo de mães que não tinham nenhum grau de escolaridade ou apenas o Fundamental I incompleto, foi de 29,5%; enquanto o percentual relativo daquelas que tinham ao menos o Ensino Médio completo subiu para 29,3%, representando quase um terço da população total. Com esta tendência, pode-se sugerir que a escolaridade média das famílias desses jovens, no período analisado, acompanhou uma tendência também identificada pelos dados censitários e amostrais no país, que indicam um aumento considerável de acesso às etapas elementares do sistema educacional no Brasil ao longo das últimas décadas, que por sua vez, proporcionou maiores níveis de instrução escolar aos brasileiros – ainda que isso, como veremos, não tenha contribuído para reduzir a seleção do sistema educacional.
- VII. **No que se refere às trajetórias escolares:** predominam, em todos os períodos estudados, jovens que tiveram a maior parte de suas trajetórias no Ensino Médio na rede pública, cuja frequência relativa oscilou entre 71,5% e 86,6%. Já na rede privada, houve um aumento absoluto e relativo de inscritos entre 1998 e 2004 – que passou de 14,1% para 22,7%, seguido de uma queda relativa até 2014 – chegando a 7,1% do total de inscritos. Um fato curioso sobre esta variável é o significativo crescimento da rede pública nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no período analisado. Outras especificidades regionais foram melhor detalhadas na seção específica (capítulo 6).
- VIII. **No que se refere à dependência administrativa:** seguindo a tendência já apontada pelo censo escolar, a rede estadual é sempre preponderante nas

trajetórias dos estudantes inscritos no ENEM no Ensino Médio em toda série histórica analisada. Da mesma forma que os resultados encontrados para as matrículas e o tipo de escola, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram maior crescimento nesta dependência administrativa no período analisado. As trajetórias nas redes federais ou municipais de Ensino Médio oscilou entre 3,1% e 3,7% entre os inscritos.

- IX. **No que se refere às eventuais ligações com o trabalho e turno:** em todos os períodos analisados da pesquisa, a maior parte dos estudantes conciliaram estudos e trabalho ao menos em algum período durante a trajetória do Ensino Médio. Entre os estudantes que trabalharam, muitos ainda estavam na faixa etária entre 14 e 16 anos – e uma parcela considerável tinha menos do que 14 anos de idade. Como procuramos mostrar, a população que se destaca pelo ingresso no primeiro emprego no Brasil, têm idades relativamente baixas e níveis educacionais pouco elevados em relação aos países desenvolvidos, contribuindo tanto para interrupções nas trajetórias escolares como para as desigualdades no mercado de trabalho. Apesar de predominar em todos os períodos analisados uma proporção de jovens que cursou essa etapa somente no período diurno – o que oscila entre 46,7% e 50,4% do total –, uma fração considerável entre os milhões de jovens que cursam o Ensino Médio no Brasil e realizam o ENEM, fazem-no no período noturno. No ano de 2008, por exemplo, de um total de 4.004.415 jovens inscritos para realização do exame, 26,7% deles declararam cursar o Ensino Médio somente no período noturno, o que equivale a um total de mais de um milhão de estudantes (1.041.147).

Nossa pesquisa trouxe contribuições relevantes e inovadoras para o tema. Apesar dos importantes avanços em relação às variáveis que denotam maior inclusão e progressividade no Ensino Médio brasileiro nos últimos anos, permanecem desigualdades que se constituem em consideráveis impedimentos à universalização e democratização dessa etapa. Além das desigualdades nas notas do ENEM (influenciadas, por exemplo, pela renda, pela raça/cor, escolaridade e região), nossos resultados sugerem que existem mecanismos de produção de desigualdades ligados às diferenciações institucionais da oferta, e que denotam, portanto, incidência da

segmentação nesta etapa. Disso decorrem duas tendências inequívocas, perceptíveis nos resultados da pesquisa:

i-) A primeira delas, é que a expansão de acesso educacional no Brasil vem seguindo a lógica histórica presente no processo de massificação da educação básica no Brasil, a saber, o de inclusão acompanhada de acentuação das desigualdades escolares. Nossos resultados mostram que variáveis como sexo, renda familiar, cor, escolaridade da família e região de moradia, têm um peso significativo sobre as notas do exame e portanto, sobre a distribuição social do currículo escolar entre as diferentes classes sociais e/ou grupos sociais. Assim, é presumível que a democratização das oportunidades educacionais no país dependa também de mudanças em sua estrutura social e não exclusivamente do sistema de ensino.¹¹⁰ A aposta no mérito individual para o sucesso escolar torna-se cada vez mais uma distopia em sociedades com níveis de desigualdades como os do Brasil.¹¹¹

ii-) A segunda tendência diz mais especificamente ao tema da segmentação educacional. Vimos que determinados circuitos escolares ao longo do Ensino Médio brasileiro garantem posições de maior vantagem no desempenho do ENEM, mesmo em condições em que as variáveis socioeconômicas de renda e raça/cor sejam mais heterogêneas. Analisando estes aspectos, é notório a existência de alguns padrões institucionais que se sobressaem: entre eles, destaca-se a rede pública de educação profissional integrada ao ensino médio; a rede de escolas privadas - provavelmente bastante heterogênea; além da multiplicidade de redes públicas estaduais da modalidade regular, que por influência do federalismo, estão sujeitas às desigualdades de recursos com que os estados dispõem para investir nos sistemas de ensino e à possíveis descontinuidades de projetos políticos de médio e longo prazo que incidem sobre o Ensino Médio.

Tais resultados, revelam importantes informações sobre a natureza na inclusão e da progressividade do Ensino Médio no Brasil, entretanto, exigem um maior

¹¹⁰ Esta primeira tendência, no entanto, já vinha sendo apontada também em importantes trabalhos sobre o tema da estratificação educacional e sua relação com as desigualdades de oportunidades no Brasil. (Ver por exemplo: BRITO, 2017; MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016; SOUZA; RIBEIRO; CARVALHAES, 2010).

¹¹¹ Usamos o adjetivo “distopia” buscando afirmar o sentido contrário da ideia ou descrição de um país ou de uma sociedade imaginária em que tudo está organizado de uma forma superior e/ou perfeita.

aprofundamento sobre segmentação nesta etapa. Para isso, são necessárias novas pesquisas, que possam se debruçar sobre as desigualdades educacionais e a profunda diferenciação institucional entre as redes de Ensino Médio no Brasil – em especial aquelas da educação profissional integrada, redes privadas e regular–e como estas redes se articulam com possíveis padrões de segmentação. Além disso, é importante que futuras pesquisas se dediquem a compreender a segmentação ocorrida em diferentes períodos históricos nesta etapa, afim de comparar com os resultados obtidos até aqui.

Por fim, como assevera Carolina Catini (s/d)¹¹², se por um lado, a existência histórica do Estado nas relações capitalistas tende a contribuir para a universalização do acesso ao direito à educação pela forma escolar, ao mesmo tempo, nota-se que este processo é invariavelmente sucedido por diferenciações institucionais e/ou dos currículos e conteúdos entre as classes sociais. Olhando para a gênese histórica do desenvolvimento dos sistemas educacionais e das dinâmicas institucionais que incidem sobre o ensino secundário no Brasil, é possível observar uma constante tensão e disputa em seu interior, que envolve, de um lado, a luta pela sua universalização, e de doutro, a incidência de processos que acentuam sua seleção social. Esta característica, nos parece, reflete uma constante e desigual disputa entre as diferentes classes sociais por uma formação que lhes garanta o acesso aos níveis escolares mais valorizados, pela participação no mundo do trabalho e em última medida, pela distribuição e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade de forma mais igualitária.

¹¹² *Privatização da educação e gestão da barbárie*. Ed. Lado esquerdo, s/d.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. **Sistema de Ensino e Desigualdade**. In.: As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular e desigualdade social. Ed. Argvmenvmt. Belo Horizonte, 2009.
- ALMEIDA, A. M. F. et al. A educação privada na Argentina e no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 939–956, 2017.
- ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 63–83, 2015.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177–194, 2013.
- ANDRÉ, A. et al. EM MOVIMENTO Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) Proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. **Inep**, v. 1, p. 1–28, 2017.
- ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M. P. DE. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: Mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 41–74, 2010.
- BASÍLIO, J. R. B.; ALMEIDA, A.; FONSECA, M. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–23, 2018.
- BARBOSA, M. L. O.; D. As Desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais. **Cad. CRH**. v. 20, n. 49, p. 09-13, 2007.
- BECKER, Gary. Human Capital: **A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**. University of Chicago Press, 1994.
- BEISIEGEL, C. DE R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: DIFEL (Ed.). . **História Geral da Civilização Brasileira (Org. Boris Faust)**. pp 381 a 416. 9a. ed. São Paulo-SP, 2007.
- BEISIEGEL, C. DE R. Cultura do Povo e Educação Popular. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, No 5.**, p. 77–92, 1979.
- BONAMINO, A. et al. 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, p. 487–499, 2010.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa. 1999, n.108, pp.101-132. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>.**Cadernos de Pesquisa**.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude .(Orgs) A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1982

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado : cursos no Collège de France (1989 -1992)**. São Paulo-SP, 2014. v. 1

BOWLES, Samuel; GINTS, Herbert. Schooling in American Capitalist, 1976.

BRAY, M.; KWO, O. Behind the façade of fee-free education: shadow education and its implications for social justice. **Oxford Review of Education**, v. 39, n. 4, p. 480–497, 2013.

BRITO, M. M. A. DE. A dependência na origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. 2014.

BRITO, M. M. A. DE. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 224–263, 2017.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Pesquisa em **Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BURGOS, M. B. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Dados**, v. 55, n. 4, p. 1015–1054, 2012.

CAMPELLO, T. **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. 1. ed. Brasília-DF: CLACSO, 2017.

CANEDO, L. B. As listas eleitorais e o processo de nacionalização da cidadania no Brasil (1822-1945). **Revista Pro-Posições**, p. 30–46, 1995.

CARMO, E. F. et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no Ensino Médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 304–327, 2014.

CARVALHO, M. P. DE. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247–290, 2004.

CASTRO, M. H. G. DE; TIEZZI, S. A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil. **Os Desafios da Educação no Brasil**, p. 306, 2005.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura C. Escolas de Luta, Educação Política. **Educação & Sociedade**, V. 37, No 137. pp. 1177-1202. Campinas- SP, 2016.

_____. **Privatização da educação e gestão da barbárie**. Ed. Lado esquerdo, s/d.

CLARA, M. et al. Notas Sobre A Redefinição Da Identidade E Das Políticas Públicas De Educação De Jovens E Adultos No Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1115–1139, 2005.

CORBUCCI, P. R. Sobre a Redução Das Matrículas No Ensino Médio Regular. p. 1–26, 2009.

CORTI, A. N. A. P. **À deriva. um estudo da expansão do Ensino Médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2015.

COSTA, M. M. A. N. Desiguais oportunidades de escolarização – antigo tema sob novos olhares na Sociedade Brasileira de Sociologia. **ANPOCS**, p. 228–233, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 12ª Ed. Livraria Francisco Alves. Rio de Janeiro, RJ. 1991

_____. **O desenvolvimento meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado**. Revista Educação e Sociedade. p. 809-829. vol. 28, No. 100 . Campinas, SP. 2007

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

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. DE. Juventude, Ensino Médio E Os Processos De Exclusão Escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407–423, 2016.

DOMICIANO, Cassia. O Projeto ‘Nave-Mãe’ no Município Paulista de Campinas e os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio: tendências de privatização da educação infantil. **Políticas Educativas** – PolEd, [S.l.], v. 6, n. 1, abr. 2014.

DUBET, F. **O que é uma escola Justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289–305, 2011.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 22–70, 2012.

DURKHEIM, E. **A evolução e o papel do ensino secundário em França**. In: DURKHEIM, E. Sociologia, educação e moral. Porto: editora Rés, 1984.

EDUARDO LUIZ G. RIOS-NETO; JULIANA DE LUCENA RUAS RIANI Variáveis de educação nos censos demográficos brasileiros de 1960 a 2000. In: (Eds.). . **Introdução à demografia da educação**. 1. ed. Campinas -SP: ABEP, 2004. p. 129–142.

ELIEZER PACHECO. **Os Institutos Federais: uma revolução da educação Profissional e Tecnológica**. Instituto ed. Natal, RN: Editora IFRN, 2010.

FERNANDES, D. C. Raça, Origem Socioeconômica e Desigualdade Educacional no Brasil: Uma Análise Longitudinal. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)**, p. 1–53, 2001.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 99–111, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação Sociológica. 2ª Ed. Zahar. Rio de Janeiro, RJ. 1976.

_____. **Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2ª Ed. Zahar. Rio de Janeiro, RJ. 1975.

_____. **O Dilema Educacional brasileiro**. In.: Pereira ,Luiz e Foracchi, Marialice. Educação e Sociedade. pp.414-441. São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1978.

FORQUIN, J-C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Revista Educação & Sociedade, pp. 47-70. Ano XXI, No 73, 2000.

FRANCO, C.; BONAMINO, A.; ALVES, F. Introdução. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 989–1014, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da Escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. DE. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FREITAS, L. C. DE. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6a. ed. São Paulo-SP: 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 101–119, 2013.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, p. 11–30, 2004.

GOMES, C. A. **O Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. 1. ed. Brasília-DF: 2000.

GOMES, C. A. DA C. A Democratização do Ensino Médio – ontem e hoje. **Caderno CRH**, n. 34, p. 199–219, 2001.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª ed. Editora civilização brasileira. Rio de Janeiro, RJ. 1982. 1982.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. DI. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108–130, 2000.

HANUSHEK, E. A; WÖSSMANN, L. Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence across Countries. **Economic Journal**, v. 116, n. 115, p. C63–C76, 2006.

HIST, B. et al. Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM. Escalas de Proficiência 1998-2008. **MEC/INEP**, v. 1, p. 108, 2018.

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30–41, 2001.

HOLM, A. et al. Incomplete equalization: The effect of tracking in secondary education on educational inequality. **Social Science Research**, v. 42, n. 6, p. 1431–1442, 2013.

INEP/MEC; Ministério da Educação.. Notas Estatísticas da educação básica 2016. **Inep**, p. 28, 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/. Censo da Educação Básica 1999- Resumo Técnico. 41p. ISBN: 978-85-7863-023-2. Disponível

em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Brasília, DF. INEP, 2013> Acessado em 08/10/15. 17:00 h.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/. Censo da Educação Básica 2005- Resumo Técnico. 41p. ISBN: 978-85-7863-023-2. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Brasília, DF. INEP, 2013> Acessado em 08/10/15. 17:00 h.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/. Censo da Educação Básica 2009- Resumo Técnico. 41p. ISBN: 978-85-7863-023-2. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Brasília, DF. INEP, 2013> Acessado em 08/10/15. 17:00 h.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/. Censo da Educação Básica 2015- Resumo Técnico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Brasília, DF. INEP, 2016. Acessado em 10/11/2016. 15:48h.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Enem 1998. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Enem 2004. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Enem 2008. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Enem 2014. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2016.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, p. 169–202, 2003.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios no Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752–769, 2011.

KRAWCZYK, N. **Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo**. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt_05.pdf>.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21–41, 2014.

KRAWCZYK, N. **Escola Pública: tempos difíceis mas não impossíveis**. 1. ed. Uberlândia MG: Editora Navegando, 2018.

KRAWCZYK, N.; JOSÉ, C.; SILVA, D. O. Desigualdades educacionais no Ensino Médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Sensos-e PORTO ICRE** 17, v. IV, n. 1, p. 12–23, 2017.

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. 1. ed. Brasília-DF: 2012.

KRAWCZYK, Nora e FERRETI, Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Revista Retratos da Escola. Brasília, vol. 11. No. 20. pp. 19-31, 2017

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acessado em 12/10/2012 .

LOPES, Eliane Maria Teixeira. **As origens da educação pública**. Belo Horizonte, MG. Ed. Argvmentvum, 2008.

LÓPEZ, N. Equidad Educativa Y Desigualdad Social. **UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación**, p. 182, 2005.

LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642–1690, 2001.

LUCAS, S. R., & BERENDS, M. **Race and track assignment in public school**. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA. 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Atualidades Pedagógicas, Vol. 71. Cia. Editora Nacional. São Paulo, SP. 1959.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. Ed. Nova Cultural, 1999.

MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 46, p. 99–111, 2016.

MEC / INEP. **EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) Fundamentação Teórico-Metodológica**. Brasília-DF: [s.n.].

MEC / INEP. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 1. ed. Brasília-DF: DIREC - Diretoria de Estudos Educacionais, 2014.

MONT´ALVÃO, A. Arnaldo Montalvão. **Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI**, p. 389–430, 2011.

MÜLLER, D. K.; RINGER, F. K.; SIMON, B. **The Rise of the Modern Educational System: structural change and social reproduction 1870-1920**. 1a. ed. New York, NY: 1987.

NOGUEIRA, M. A. A. C; BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: 2007

NOGUEIRA, M. A. W. G. L. **Os Rankings de estabelecimentos de Ensino Médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa**. In: CORTEZ (Ed.). . 1a. ed. São Paulo-SP: 2014. p. 1–28.

OAKES, J. Keeping track, Part 1: The policy and practice of curriculum inequality. **The Phi Delta Kappan**, v. 68, n. 1, p. 12–17, 1986.

OLIVEIRA, R. P. DE; ARAUJO, G. C. DE. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5–23, 2005.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Brasil: 2002 / Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP) y Organización de Estados Iberoamericanos**. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/index.html>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. 1. ed. São Paulo-SP: 2017 [s.n.]. v. 1

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. [s.l.] Universidade Federal Fluminense, 2006.

PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 84, p. 275–291, 2011.

PERRY, L. Characteristics of Equitable Systems of Education. **European Education**, v. 41, n. 1, p. 79–100, 2009.

PIMENTA, C.; JOSÉ, C. A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO: a percepção de diretoras (es) de escolas públicas em meio à diversidade e heterogeneidade de crianças e jovens. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 6, p. 79–96, 2016.

POCHMANN, Marcio. **O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social**. 1a. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2014.

RAMIREZ, F. O.; BOLI, J. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. **Sociology of Education**, v. 60, n. 1, p. 2, 1987.

RAVITCHI, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Ed.Sulina 2017.

REZENDE PINTO, J. M. de; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 639–665, 2011.

RIBEIRO, C. A. C. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 49, n. 4, p. 833–873, 2006.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. ROSA, S. S. DA. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457–466, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)** Ed. Vozes 1998. 20ª edição.

ROSA, S. S. DA. **Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457–466, 2013.

ROSCIGNO, V. J.; AINSWORTH-DARNELL, J. W. Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. **Sociology of Education**, v. 72, n. 3, p. 158, 1999.

SALEJ H., S. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, p. 116–129, 2005.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. Cap. 3: Investimento em Capital Humano. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Reforma da Educação**. In.: Tempos de Capanema. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, pp.189-220 . Orgs. Schwartzman et. al. 2000.

SETTON, M. DA G. J.; RATIER, R. P. A escola republicana francesa frente às exigências da lógica econômica: qual democracia? Entrevista com André D. Robert TT - French republican schools against economic logic constraints: which democracy? Interview with André D. Robert. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 539–556, 2016.

SHAVIT, Yossi; YAISH Meir & BAR-HAIM Eyal. **The Persistence of Persistent Inequality**. University of Luxembourg, 2007. Disponível em: <https://poli.hevra.haifa.ac.il/~yaish/papers/ShavitYaishBarHaim.pdf> acessado em 22/05/2018 .

SILVA, C. J. DE O. **A qualidade institucional da Escola como instrumento para o desenvolvimento: um estudo com três diretores de escolas públicas de Cambuí-MG**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), 2014.

SILVA, M. R. da. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, maio 2016. ISSN 1981-1969.

SILVA, M. R. da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441–460, 2009.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude , escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 39, n. 2, p. 403–417, 2013.

SILVA, M. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 1, p. 17–26, 2010.

SILVA, N.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18, p. 67–76, 2002.

SOARES, J. F. et al. Exclusão Intraescolar nas Escolas Públicas Brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. p. 77, 2012.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147–165, 2003.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903–923, 2013.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. 2003, v. 24, n. 84, p.873-895.

SOUSA SANTOS, Danielle de. **Democratização do acesso ao ensino médio Integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas.** Tese de Doutorado, UNICAMP. 2018

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania. Para uma sociologia política da modernidade periférica.** Ed. UFMG, 2012.

SOUZA, A. P. DE et al. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 42, n. 1, p. 5–37, 2012.

SOUZA, P. F. DE; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. A. D. O. Desigualdade de oportunidades no Brasil: considerações sobre classe, educação e raça. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 73, p. 77–100, 2010.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da Reflexão Sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Ed.). **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na Política Educacional**. 1. ed. São Paulo-SP: Editora Cortez, 2014. p. 33–62.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação escolar no Brasil.** In.: Pereira, Luiz e Foracchi, Marialice. Educação e Sociedade. pp.388-413. São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1978.

INEP/ MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. p. 1–188, 2018.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211–225, 2006.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador da qualidade escolar.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP, 2013.

TRAVITZKI, Rodrigo; CALERO, Jorge e BOTO, Carlota. **WHAT DOES THE NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM (enem) TELL BRAZILIAN SOCIETY?** Review CEPAL, No. 113. p 157-174. August, 2014.

TRAVITZKI, R.; FERRÃO, M. E.; COUTO, A. P. **Desigualdades educacionais e socioeconômicas na população Brasileira pré-universitária: Uma visão a partir da análise de dados do ENEM.** *Education Policy Analysis Archives*, v. 24, 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - RELATOR: BRUNO DANTAS. Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação. **Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação**, v. 1, p. 125, 2015.

VALLE e SILVA, Nelson do. **Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil.** In.: Cap. IV-Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida. (Orgs. HASENBALG e SILVA). Ed. Topbooks. Rio de Janeiro, RJ. 2003.

VALLET, Louis-André. State of the Art, Current Issues, And Future Prospects In Comparative Educational Stratification Research. CNRS - National Centre for Scientific Research - Paris , France. 2014.

VIEIRA, J. M. Transição para a vida adulta no Brasil: análise comparada entre 1970 e 2000. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 1, p. 27–48, 2008.

VIÑAO, A. Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas: Continuidades Y Cambios. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 5, p. 118–121, 2003.

WOOLDRIDGE, J. M. *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. 5ª Edição. Mason: Cengage Learning, 2013. 741p.

YOUNG, M. Meritocracy revisited. **Society**, v. 31, n. 6, p. 87–89, 1994.

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do Ensino Médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: ED. AUTORES ASSOCIADOS (Ed.). . **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. 1. ed. Campinas -SP: [s.n.]. p. 17–42.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1067–1086, 2005b.

ANEXOS

Tabela 55-Total de inscritos no ENEM 2014, optantes por certificação do Ensino Médio e proporção de optantes no total de inscritos, por UF.

UF	Alunos inscritos	Optantes por certificação	Percentual de optantes
Mato Grosso do Sul	162,864	36,746	22,6%
Rio Grande do Sul	473,973	97,635	20,6%
Paraná	406,577	74,194	18,2%
Rondônia	105,295	16,040	15,2%
Distrito Federal	160,922	24,387	15,2%
Pará	433,868	57,927	13,4%
Ceará	570,695	72,933	12,8%
Rio de Janeiro	606,609	76,112	12,5%
Mato Grosso	180,018	22,235	12,4%
Goiás	268,873	32,763	12,2%
Minas Gerais	979,283	114,093	11,7%
Espírito Santo	166,407	19,249	11,6%
Sergipe	124,489	13,836	11,1%
Alagoas	147,813	16,382	11,1%
Bahia	665,084	73,496	11,1%
Tocantins	69,509	7,516	10,8%
Santa Catarina	164,207	17,246	10,5%
Acre	67,701	6,945	10,3%
Piauí	194,355	19,464	10,0%
Roraima	26,703	2,567	9,6%
Amapá	62,298	5,183	8,3%
São Paulo	1,324,557	103,914	7,8%
Amazonas	184,864	14,381	7,8%
Rio Grande do Norte	205,953	14,804	7,2%
Paraíba	230,888	15,225	6,6%
Maranhão	305,477	17,336	5,7%
Pernambuco	432,966	24,451	5,6%

Fonte - Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

Gráfico 11- Proporção de estudantes que realizaram o ENEM e frequentaram cursinho durante o Ensino Médio, por ano e regiões, Brasil (1998-2014)

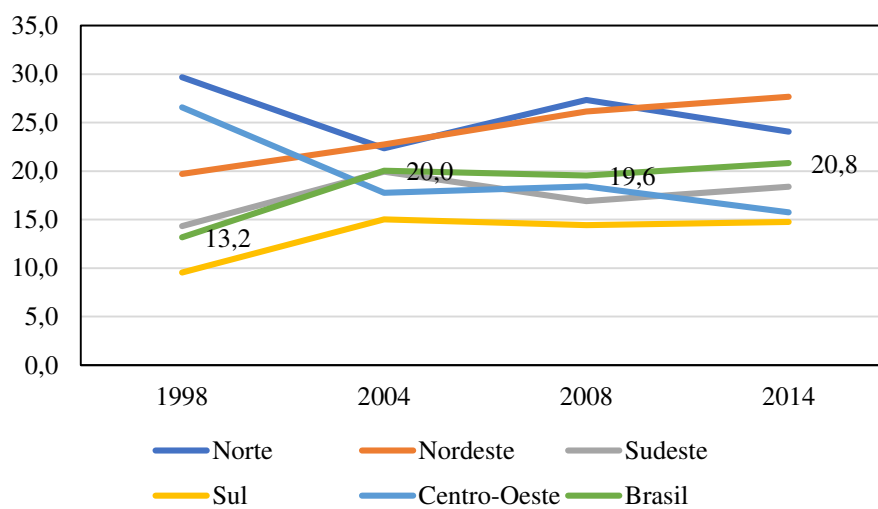


Tabela 56- Distribuição relativa, por UF, das escolas de origem dos alunos que realizaram o ENEM em 2014, segundo setor de localização e dependência administrativa

Estado	Total	Setor de localização		Dependência administrativa			
		Urbano	Rural	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Rondônia	17,350	95,0%	5,0%	3,8%	88,8%	0,3%	7,0%
Acre	8,758	91,3%	8,7%	0,9%	90,7%	0,5%	7,8%
Amazonas	36,991	96,3%	3,7%	2,9%	87,7%	0,3%	9,1%
Roraima	4,677	91,1%	8,9%	6,9%	84,6%	0,1%	8,3%
Pará	67,809	94,7%	5,3%	1,2%	80,0%	1,7%	17,0%
Amapá	9,045	95,1%	4,9%	2,5%	85,4%	0,1%	12,0%
Tocantins	14,117	95,7%	4,3%	3,5%	86,9%	0,2%	9,4%
Maranhão	48,805	92,0%	8,0%	4,1%	82,2%	0,7%	13,1%
Piauí	31,055	97,5%	2,5%	3,0%	78,2%	0,5%	18,3%
Ceará	123,550	97,3%	2,7%	0,4%	87,2%	0,4%	12,0%
Rio Grande do Norte	27,886	98,1%	1,9%	5,3%	72,4%	0,3%	21,9%
Paraíba	31,440	98,7%	1,3%	2,7%	74,1%	1,6%	21,7%
Pernambuco	73,931	96,3%	3,7%	1,7%	78,5%	0,5%	19,3%
Alagoas	21,879	96,9%	3,1%	5,2%	68,4%	0,2%	26,2%
Sergipe	17,224	95,5%	4,5%	2,2%	71,2%	0,1%	26,6%
Bahia	93,742	96,2%	3,8%	1,7%	81,0%	1,4%	15,9%
Minas Gerais	172,018	98,2%	1,8%	2,5%	80,9%	1,5%	15,2%
Espírito Santo	37,930	97,0%	3,0%	3,5%	82,0%	0,3%	14,2%
Rio de Janeiro	129,649	97,9%	2,1%	3,3%	64,9%	1,4%	30,4%
São Paulo	352,342	98,9%	1,1%	0,2%	75,8%	2,0%	22,0%
Paraná	96,724	96,9%	3,1%	1,1%	79,7%	0,2%	19,0%
Santa Catarina	52,632	97,2%	2,8%	2,5%	75,9%	1,3%	20,3%
Rio Grande do Sul	86,541	97,3%	2,7%	2,6%	79,4%	1,2%	16,8%
Mato Grosso do Sul	23,310	95,6%	4,4%	1,8%	80,2%	0,2%	17,8%
Mato Grosso	29,923	93,6%	6,4%	2,8%	82,4%	0,3%	14,4%
Goiás	57,088	98,2%	1,8%	2,4%	76,8%	0,4%	20,3%
Distrito Federal	91,935	99,4%	0,6%	0,6%	22,9%	0,0%	76,5%

Fonte - Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

Tabela 57- Modelo de Regressão simples utilizado para inferir a desigualdade das notas em cada variável- Variável Y = média das notas (todas as provas com 20% do peso)

Parâmetro		Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
		Estimador	Erro-padrão	Estimador	Erro-padrão	Estimador	Erro-padrão	Estimador	Erro-padrão	Estimador	Erro-padrão	Estimador	Erro-padrão
Intercepto		622,09	0,16	581,68	0,67	611,73	0,36	622,44	0,22	606,84	0,42	611,75	0,48
Renda familiar	Até 1 SM	-112,56	0,18	-105,46	0,69	-121,42	0,38	-105,63	0,28	-97,73	0,50	-119,62	0,56
	De 1 a 3 SM	-84,97	0,17	-79,68	0,69	-89,55	0,38	-81,86	0,25	-75,85	0,46	-97,03	0,53
	De 3 a 5 SM	-56,62	0,19	-48,76	0,74	-52,06	0,42	-55,09	0,27	-54,03	0,49	-68,17	0,59
	De 5 a 10 SM	-33,39	0,19	-27,87	0,77	-27,90	0,44	-32,79	0,27	-33,57	0,49	-40,04	0,59
	Mais de 10 SM	Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência	
Escolaridade mais elevada	Sem Informação	-54,23	0,19	-41,23	0,52	-51,95	0,29	-59,14	0,36	-55,73	0,60	-47,80	0,65
	Sem escolaridade até fundamental I	-44,64	0,10	-34,63	0,30	-42,19	0,18	-47,52	0,17	-45,35	0,29	-45,05	0,35
	Fundamental II até médio incompleto	-34,24	0,10	-22,90	0,30	-31,59	0,18	-37,57	0,16	-36,71	0,27	-33,57	0,33
	Médio completo até superior incompleto	-17,88	0,09	-9,13	0,28	-13,46	0,17	-21,97	0,15	-20,88	0,25	-17,51	0,31
	Superior completo até pós-graduação	Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência	
Raça/cor do candidato	Preto	-11,08	0,10	-3,14	0,33	-7,81	0,17	-14,41	0,16	-19,43	0,35	-10,54	0,34
	Pardo	-10,06	0,07	-6,31	0,23	-8,33	0,12	-11,56	0,11	-9,95	0,23	-10,61	0,23
	Amarelo	-2,71	0,20	-1,32	0,62	-4,54	0,33	-0,67	0,35	9,15	0,77	-4,81	0,60
	Indígena	-22,83	0,38	-22,42	0,90	-21,07	0,58	-19,27	0,73	-26,03	1,77	-30,04	1,22
	Não declarou	3,20	0,24	-3,64	0,73	-3,02	0,39	14,36	0,43	-0,54	0,71	6,89	0,76
	Branco	Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência	
Região	Norte	-22,55	0,10										
	Nordeste	-12,03	0,07										
	Sul	-9,61	0,10										
	Centro-Oeste	-20,00	0,11										
	Sudeste	Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência		Categoria de referência	
Total de observações		5.949.831		641.441		2.020.248		2.081.968		707.860		498.314	

Coeficiente de determinação (R^2)	0,260477	0,173347	0,22783	0,245107	0,202149	0,249279
---------------------------------------	----------	----------	---------	----------	----------	----------

Fonte - Microdados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 2014 - Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP).

Nota - Coeficientes significativos a 5%, exceto os marcados em amarelo.

Gráfico 12- Gráfico de de boxplot da relação entre raça/cor e nota média no ENEM 2014

Relação entre nota média no ENEM 2014 e raça/cor

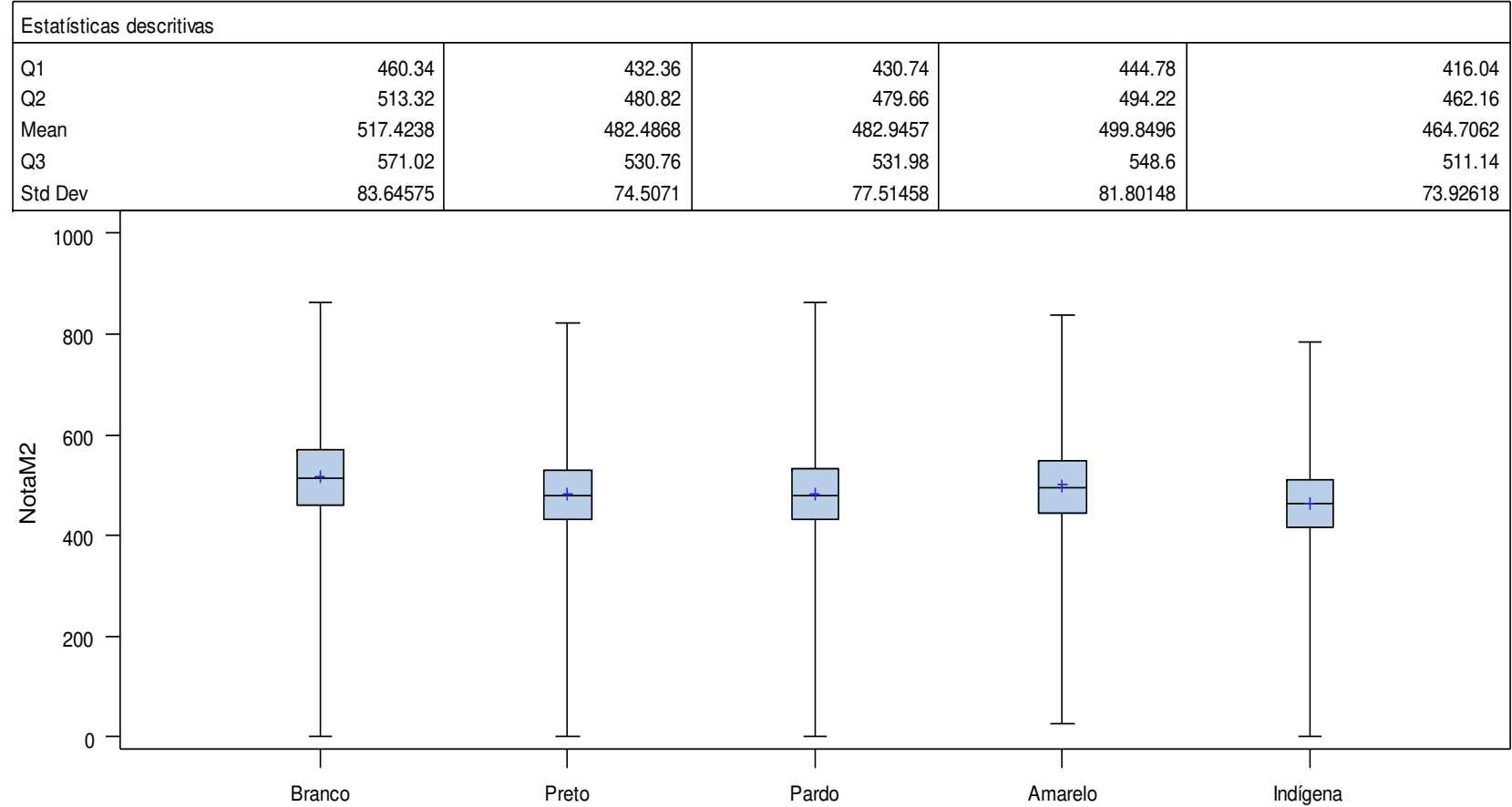


Gráfico 13- Gráfico de de boxplot da relação entre escolaridade dos pais e nota média no ENEM 2014

Relação entre nota média no ENEM 2014 e escolaridade dos pais

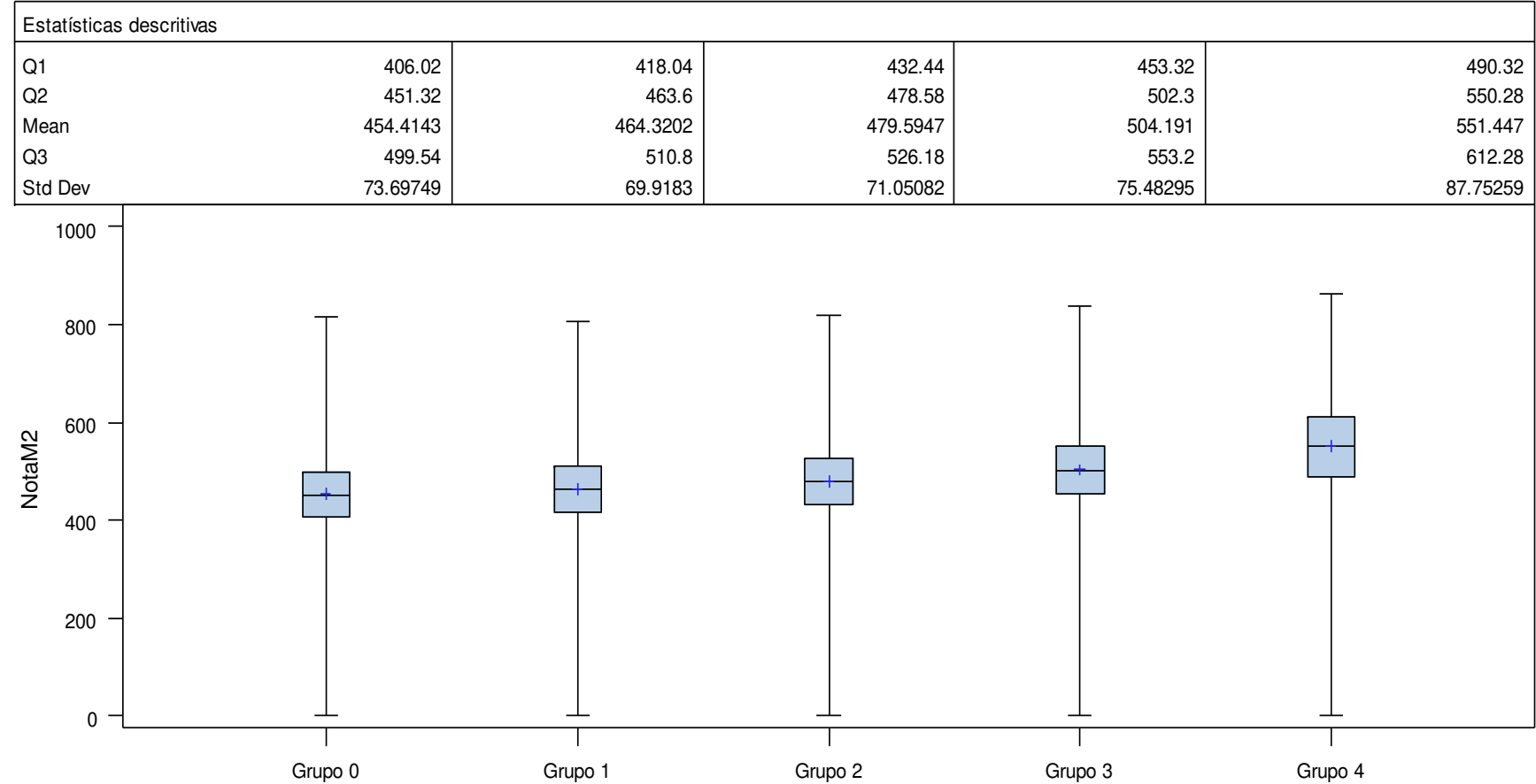


Gráfico 14- Gráfico de de boxplot da relação entre região de moradia e nota média do ENEM 2014

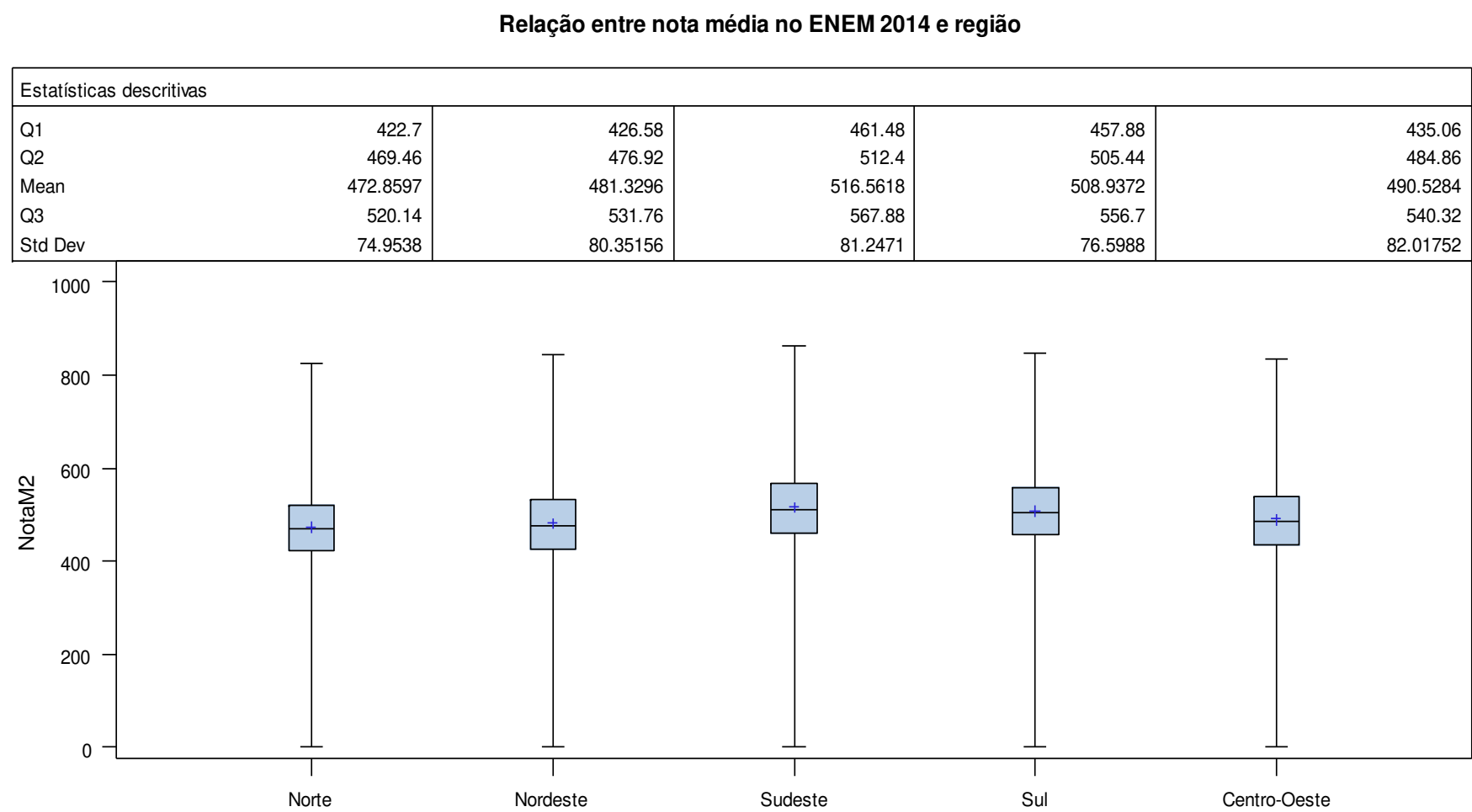


Gráfico 15- Gráfico de de boxplot da relação entre renda familiar e nota média no ENEM 2014

Relação entre nota média no ENEM 2014 e renda familiar

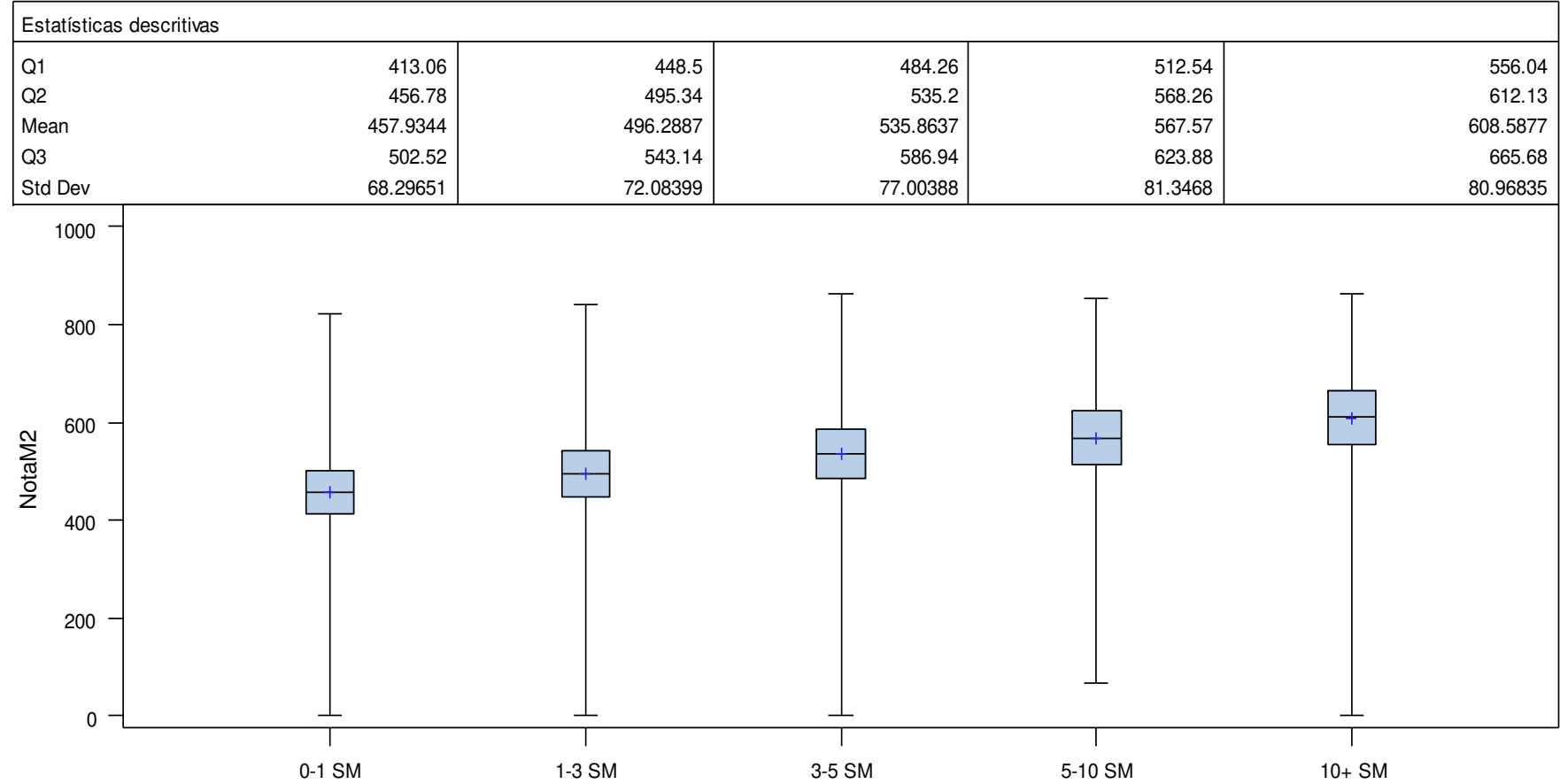


Gráfico 16- Histograma das notas médias do ENEM 2014 segundo a escolaridade dos pais

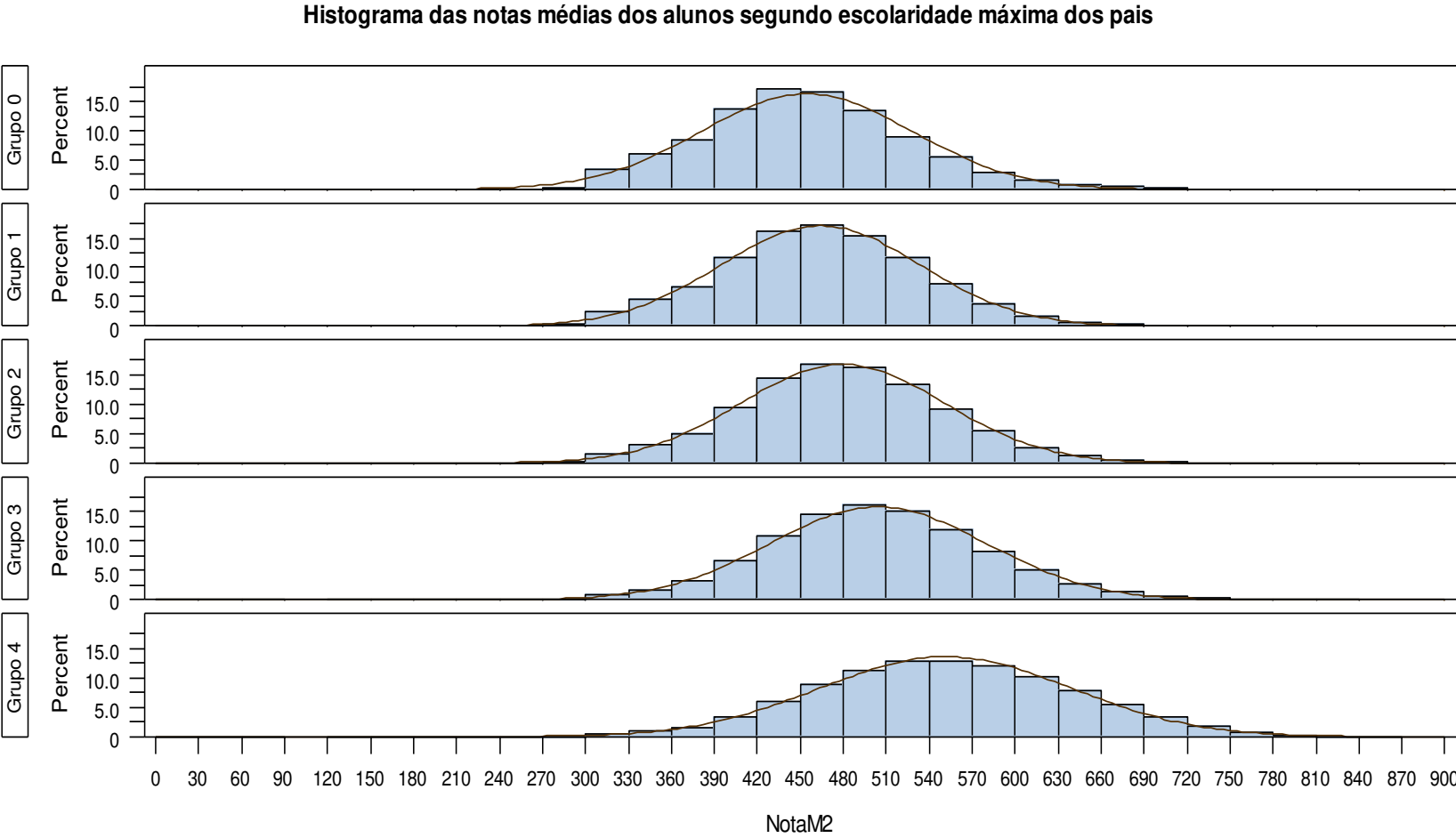


Gráfico 17- Histograma das notas médias do ENEM 2014 segundo os grupos de renda média familiar

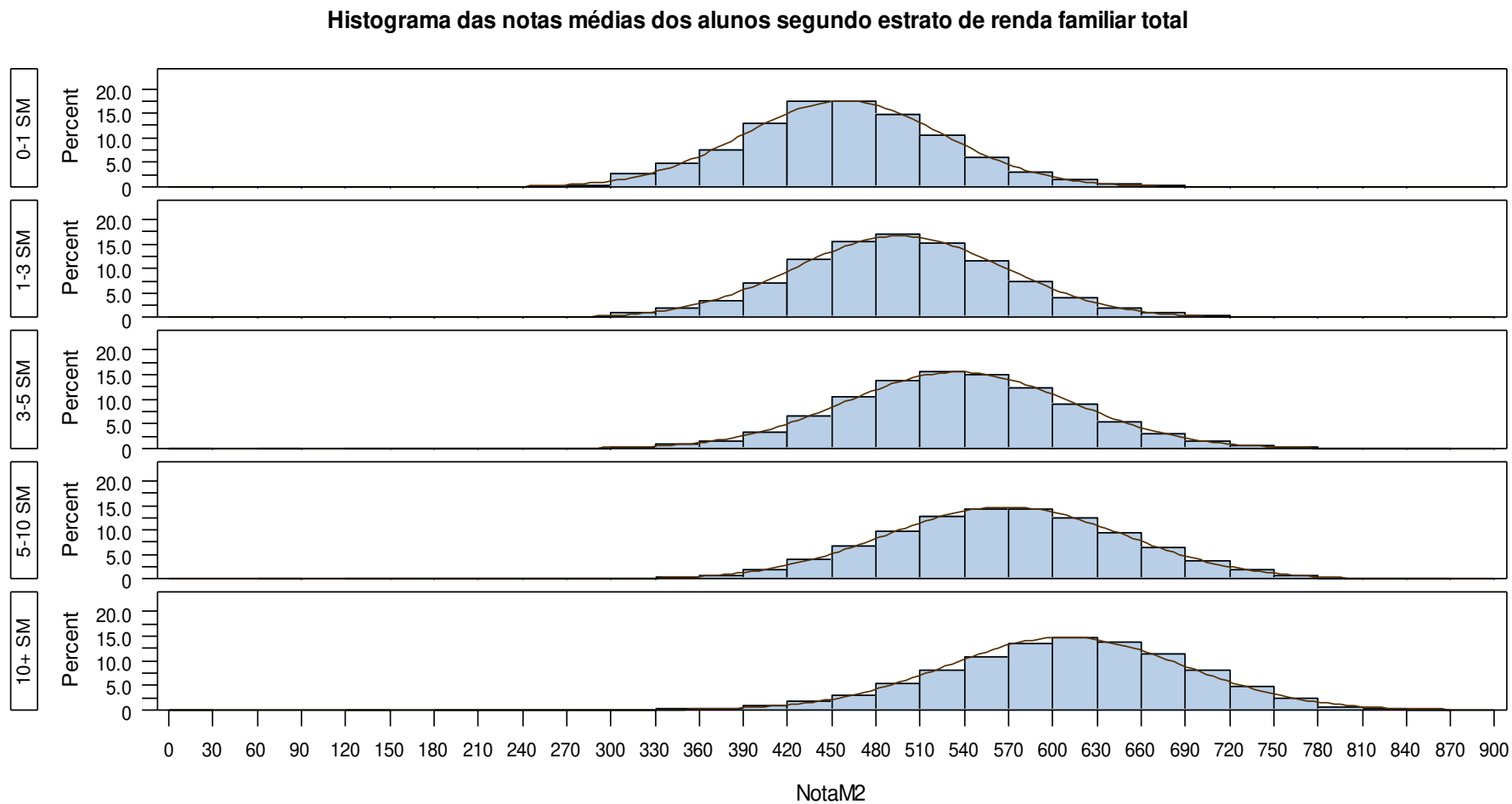


Gráfico 18- Histograma das notas médias do ENEM 2014 segundo a variável raça/cor dos estudantes

Histograma das notas médias dos alunos segundo raça/cor do candidato

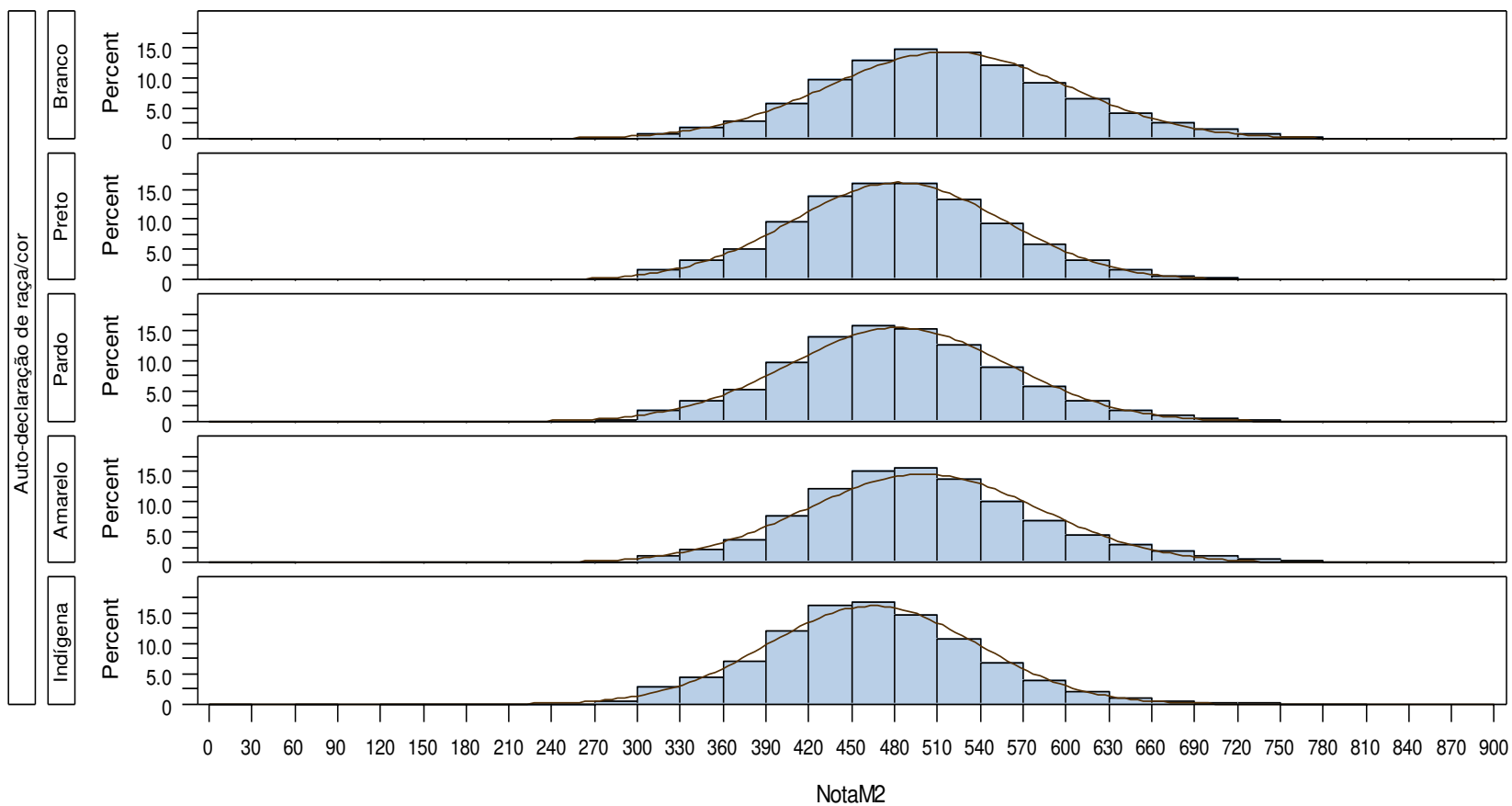


Gráfico 19- Análise de clusters- Notas do ENEM 2014 por município das escolas

