



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE
PROFISSIONAL - PPGEMP

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
perspectivas de alunos do Ensino Médio das redes pública e privada do DF**

André Honório Gomes de Souza Costa

Brasília - DF

2023

André Honório Gomes de Souza Costa

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
perspectivas de alunos do Ensino Médio das redes pública e privada do DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação na Modalidade Profissional da Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alcyone Vasconcelos.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ha

Honório Gomes de Souza Costa, André
ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: perspectivas de alunos do
Ensino Médio das redes pública e privada do DF / André
Honório Gomes de Souza Costa; orientador Alcyone
Vasconcelos. -- Brasília, 2023.
146 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação pública e privada. 2. Desigualdade
Educacional. 3. Perspectiva de Alunos. 4. Acesso ao Ensino
Superior. I. Vasconcelos, Alcyone, orient. II. Título.

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
perspectivas de alunos do Ensino Médio das redes pública e privada do DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação na Modalidade Profissional da Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profª Drª Alcyone Vasconcelos

DEFENDIDA E APROVADA EM _____ DE DEZEMBRO DE 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Alcyone Vasconcelos

Universidade de Brasília/PPGEMP - UnB (Presidente)

Profª. Drª. Claudia Griboski

Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Membro Interno)

Profª. Drª. Cinara Gomes de Araújo Lobo

Ministério da Educação/FNDE (Membro Externo)

Prof. Dr. Bernardo Kipnis

Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus, em primeiro lugar.

Em seguida a minha família, especialmente minha amada esposa, Adrielly Honório, que me acompanha desde a Graduação. Quando pensei em desistir, ela me deu força. Quando enfraqueci, ela me deu coragem. Quando titubeei, ela foi meu porto seguro, quando estava à deriva, ela iluminou meu caminho. Quando fraquejei, ela simplesmente me abraçou. Agradeço a Deus por tê-la colocado em minha vida. Em meio a tantas bênçãos, agradeço a Ele por nos ter dado a maior graça que um casal pode receber nossos dois filhos Ezequiel e José Augusto.

Agradeço a meus pais que sempre incentivaram a minha educação e a de meus irmãos que são verdadeiros anjos em minha vida.

Agradeço a minha orientadora Prof^a Dr.^a Alcyone Vasconcelos, por ter aceitado o desafio de orientar o trabalho no decorrer do curso, após a perda de nosso querido, amado e eterno professor José Luiz Villar.

“Se, porém, algum de vós necessita de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente, com simplicidade e sem recriminação; e ser-lhe-á concedida” (Tiago 1:5)

RESUMO

Este estudo busca compreender as perspectivas que têm os jovens que estão se preparando para o ENEM/Vestibular, em relação às suas oportunidades de acesso à Educação Superior (E.S). Para coletar dados, utilizou-se a entrevista via Google Form. A discussão partiu das teorias sobre desigualdade social. O estudo confirmou que as desigualdades educacionais são reproduzidas no Ensino Básico (E.B). A análise dos dados permite as seguintes assertivas, quando as percepções dos alunos de escolas públicas são comparadas com os de escolas privadas, vis-à-vis suas chances de acesso ao E.S: a) as mulheres são maioria nos dois casos; b) nas escolas particulares, predominaram pessoas que se autodeclararam brancas; c) nas públicas, a maioria se autodeclarou pretas ou pardas; d) alunos das escolas privadas expressam mais interesse e mais certeza de que vão acessar a E.S. A escolaridade e os recursos financeiros dos seus responsáveis são bem maiores. Eles dedicam mais tempo aos estudos, investem mais em cursinhos preparatórios para o vestibular e em aulas particulares. Sugere-se que o Estado proporcione meios para que os estudantes da rede pública possam ter as mesmas condições que os estudantes da rede particular na preparação para provas e exames. Assim os jovens hoje em desvantagem poderiam aspirar à entrada na E.S em pé de igualdade com os estudantes do setor privado.

Palavras-chave: Educação; Desigualdade Educacional; Percepções de Alunos; Acesso à Educação Superior; ENEM.

ABSTRACT

This study aims to understand the perception of young students who are preparing themselves to do the High School National Exam (ENEM) about their opportunities to reach higher education (E.S.). This research used as methodology to collect data the interview via Google Forms. The discussion was based on social inequality theories. The study has confirmed that educational inequalities are reproduced in the primary education (E.B). The data analysis let affirm the following when students from public schools are compared to private ones: a) women were the majority in participation in both cases; b) at private schools, people who have declared themselves white predominated; c) at public schools, the majority declared themselves black or mixed race. d) students from private schools express more interest and conviction about access higher education. The level of education and economic capital of their parents are higher. Furthermore, they dedicate more time to study, invest more in preparatory courses for this exam and in private classes. Finally, it is suggested that the State should provide better conditions so that young disadvantaged students could reach quality higher education with the same opportunities as students from private schools.

Keywords: Education; Educational Inequality; Students Perceptions; Access to Higher Education; ENEM.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percepções de estudantes de escola pública e de escola privada 109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das conclusões observadas.....121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na graduação por segmento da instituição 2010 - 2020	78
Gráfico 2 - Orçamento executado das universidades federais 2010 - 2021	79
Gráfico 3 – Orientação sexual - escola pública	99
Gráfico 4 - Orientação sexual - escolas privadas	99
Gráfico 5 - Local de moradia – participantes de escola pública.....	101
Gráfico 6 - Local de moradia – participantes de escola privada	101
Gráfico 7 - Cor da pele - participantes de escola pública.....	102
Gráfico 8 - Cor da pele - participantes de escola pública.....	103
Gráfico 9 - Escolaridade dos pais - participantes de escola pública.....	104
Gráfico 10 - Escolaridade dos pais - participantes de escola privada	104
Gráfico 11 - Áreas de interesse - participantes de escola pública	112
Gráfico 12 - Áreas de interesse - participantes de escola privada	112
Gráfico 13 - Natureza da instituição de ensino superior - estudantes de escola pública.....	113
Gráfico 14 - Natureza da instituição de ensino superior - estudantes de escola privada.....	113
Gráfico 15 - Formas de preparação - participantes de escola pública	117
Gráfico 16 - Formas de preparação - participantes de escola privada.....	117
Gráfico 17 - Quantidade de horas de estudo - participantes de escola pública	119
Gráfico 18 - Quantidade de horas de estudo - participantes de escola privada	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CF/88	Constituição Federal de 1988
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
E.B	Educação Básica
E.M	Ensino Médio
E.S	Educação Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Bases de Diretrizes da Educação
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEMP/UnB	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional - Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEAB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

TFL Teste de Fluência em Leitura

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	OBJETIVO GERAL.....	18
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	O Ensino Médio: do Ensino Secundário ao Novo Ensino Médio	19
2.2	Avaliação da Educação Básica	34
2.3	Perspectivas de acesso à Educação Superior.....	47
2.4	Desigualdades Educacionais e Políticas Públicas	52
3	METODOLOGIA.....	81
4	ANÁLISE DOS DADOS: Escolas Públicas x Escolas Privadas	93
4.1	Contextualização	93
4.2	Relatos da observação participante	93
4.2.1	Questão 1	97
4.2.2	Questão 2	99
4.2.3	Questão 3	101
4.2.4	Questão 4	103
4.2.5	Questão 5	104
4.2.6	Questão 6	111
4.2.7	Questão 7	112
4.2.8	Questão 8	114
4.2.9	Questão 9	117
4.3	Sínteses dos resultados das entrevistas	121
5	SUGESTÃO DE PRODUTO TÉCNICO.....	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICES	144

1 INTRODUÇÃO

Este estudo busca analisar fatores relacionados à desigualdade educacional, sendo que um dos principais objetivos é compreender as percepções que têm os alunos que estão se preparando para o ENEM/Vestibular, em relação às suas oportunidades de acesso à Educação Superior (E.S) no DF. Os alunos, ao concluir o primeiro nível educacional, podem seguir diversos destinos: entrar no mercado de trabalho, fazer cursos técnicos, ingressar no ensino superior, constituir família, ser um missionário religioso ou ainda seguir uma vida alternativa. Todavia, para quem deseja alcançar os melhores postos de trabalho, estudar em determinadas Instituições de Educação Superior (IES) pode favorecê-los. Pesquisas mostram que o ingresso em IES específicas favorece o acesso aos postos de trabalho com maiores retornos econômicos. Assim Prates *et al* (2012) afirmam que “o ambiente institucional interno, gerado pelo tipo de gestão organizacional da instituição de Ensino Superior, afeta o nível de desempenho dos estudantes para o acesso a postos de maior prestígio ocupacional no mercado de trabalho” (p. 25). Em virtude disso, pesquisas sobre acesso à E.S são pertinentes e abundantes na literatura especializada a exemplo de Corti (2015), Gomes e Soares, (2013), Kuh *et al* (2008), Kuh *et al* (2005a), Azevedo e Faria (2006), Moreno e Soares (2014); Soares (2014), Almeida (2007).

Os fatores relacionados às desigualdades tanto sociais quanto educacionais estão, direta ou indiretamente, relacionados à instituição de ensino em que os alunos estão matriculados (pública ou privada) na educação básica. Nota-se, neste sentido, que a educação escolar é elemento central ao estudar esse fenômeno, por isso existem tantas leis para regulamentá-la, a exemplo do Art. 4º da LDB que afirma que a matrícula na escola é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 2012). Assim, como se passa uma grande quantidade de tempo na infância e na adolescência em uma instituição oficial de ensino, os resultados em provas e exames dos alunos matriculados na rede pública de ensino podem indicar características importantes que devem ser consideradas na formulação de políticas públicas.

Em meio a essa discussão, é inegável que a instituição escolar continua sendo um dos principais mecanismos de socialização e um dos principais focos de políticas públicas que visam reduzir a desigualdade social. As pesquisas empíricas que investigam o impacto da expansão educacional na redução das desigualdades, ou o impacto da aquisição de credenciais escolares na promoção de melhores posições ocupacionais, são abundantes ao redor do mundo (Vilela e Collares, 2009, p.64).

O debate sobre o papel da educação na sociedade ganha destaque no meio acadêmico desde autores clássicos como Bourdieu (2011b), Durkheim (2011), Marx (2014) até autores contemporâneos como Medeiros e Oliveira (2014), Schwartzman (2005), Vilela e Collares

(2009), Cury (2006) e Saviani (2021). As perspectivas destes estudos apontam para a função social do sistema educacional em relação à diminuição das desigualdades sociais ou, ao contrário, da reprodução destas.

Um dos pensadores que fundaram a sociologia, Durkheim (1999), afirma que a sociologia é definida como a ciência das instituições. Neste sentido, a escola, determinada por lei como instituição social formal de ensino, seja da rede de ensino pública ou privada do DF, será um dos elementos centrais na coleta de dados desta pesquisa, pois para se alcançar os objetivos previstos, há a necessidade de se observar o aluno na escola, ou seja, no momento da aula. Conforme González Rey (2005), pesquisas de campo são essenciais para a construção de um ambiente facilitador, o que favorece o desenvolvimento de pesquisas qualitativas.

Neste contexto, os direitos positivados no ordenamento jurídico foram conquistados a partir de um longo processo histórico marcado por lutas e adversidades. Hoje, no Estado Democrático de Direito, as leis possuem força normativa e impositiva, neste sentido todo o sistema nacional de educação está organizado sendo o Estado seu ator principal. A C.F/88, por exemplo, diz que educação escolar será desenvolvida em instituições próprias; que é dever do Estado, da família promovê-la e que o cidadão tem direito subjetivo a ela (Brasil, 1988). Ao mesmo tempo, a educação será incentivada por toda a sociedade e possui as seguintes finalidades: o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para a participação no mercado de trabalho. Percebe-se, desta forma, o tamanho do peso do papel do Estado ao promovê-la.

Outra lei essencial para a compreensão do sistema educacional nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei Nº 9.394/1996, que afirma que haverá a existência de instituições públicas e privadas de ensino. Desta maneira, existem dois grupos distintos: os que possuem condições econômicas para pagarem por escolas privadas e os que não.

Ao observar a realidade e os dados disponibilizados pelos órgãos oficiais, como os do SAEB ou os microdados do ENEM, percebe-se indícios de desigualdades. Os resultados dos alunos oriundos das escolas públicas em comparação aos das escolas particulares são discrepantes, o que é corroborado por pesquisas da área como a de Feijó e França (2021) que, a partir dos microdados por escola do ENEM de 2017, concluem que há uma diferença de desempenho nas provas objetivas, tanto de Matemática, quanto de Redação. Os pesquisadores demonstraram diferenças no rendimento de alunos matriculados nestes dois sistemas, sendo os estudantes de escolas privadas os que mais pontuam, obtendo assim maiores notas. Outrossim, os microdados do ENEM de 2015 (Brasil, 2016a) demonstram que, em nível nacional, das 100

primeiras escolas num ranking por nota média de seus alunos, 97 são da rede privada e apenas 3 de escolas públicas. Estes índices são semelhantes no Distrito Federal (DF) onde das 100 primeiras escolas, 94 são privadas e 6 públicas. Corti (2015), ao analisar os dados do ENEM do período de 1998 a 2014, demonstra que, em 2014, as escolas particulares obtiveram 79% dos seus estudantes com as maiores notas no exame (800 a 1000). Por outro lado, entre as faixas de notas mais baixas no exame (de 0 a 499), havia 91% de estudantes oriundos de escolas públicas.

Diante desta realidade, ficam os seguintes questionamentos: quais as perspectivas/expectativas de estudantes do 3º ano de escolas públicas e privadas do DF sobre as possibilidades de acesso ao ensino superior? Eles/as almejam realizar um curso superior? Se sim, quais cursos? Eles/as almejam ingressar em cursos que aumentarão suas possibilidades de acesso a postos de maior prestígio ocupacional no mercado de trabalho? Suas perspectivas de acesso ao ensino superior influenciam na forma de preparação para estes exames e nas consequências em seus rendimentos no ENEM/Vestibular? Qual o papel do Estado neste contexto? Ele está fomentando políticas públicas para que os alunos de escolas da rede pública possam ter as mesmas condições que os alunos de escolas da rede privada em provas ou em exames? O sistema de ensino que o aluno frequenta aumenta ou diminui suas possibilidades de acesso aos melhores cursos das melhores IES do país?

Portanto, parte-se da hipótese de que, conforme a legislação vigente, prevalece o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola. No entanto, os processos de avaliação da E.B e de acesso à E.S apontam para uma direção contrária, exigindo uma análise ampla e contextualizada, para além da pretensão desta pesquisa. Portanto, nosso estudo será organizado da seguinte forma: nesta introdução, apresentaremos os objetivos geral e específicos. Em seguida, a pesquisa estará organizada em mais quatro outros capítulos: primeiramente, será feita a revisão teórica que será subdividida em quatro partes que abordarão a história do E.M, o sistema de avaliações da E.B, as percepções dos alunos sobre o acesso à E.S e, por fim, as desigualdades e as políticas públicas educacionais. Em seguida, explicitaremos a metodologia utilizada. No quarto capítulo, os dados serão analisados à luz da análise de conteúdo e serão destacadas as principais conclusões. No quinto, será apresentada a sugestão de produto técnico. No sexto e último, serão feitas as considerações finais.

Diante do exposto, elaboramos os seguintes objetivos para este estudo:

1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar as desigualdades educacionais dos alunos do 3º ano do Ensino Médio e a perspectivas deles sobre as possibilidades de acesso à Educação Superior por meio da participação no ENEM/Vestibular.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as perspectivas dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas do DF, que se preparam para o ENEM/Vestibular sobre as possibilidades de acesso à Educação Superior.
- Identificar o perfil socioeconômicos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da rede de ensino do DF;
- Construir dados sobre as desigualdades educacionais existentes na rede de ensino do DF com a finalidade colaborar na construção de políticas públicas mais efetivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Ensino Médio (E.M) é a última etapa do ensino obrigatório no país, por isso, é uma das etapas mais importantes no processo de formação do indivíduo. Sua conclusão é obrigatória para se encerrar a Educação Básica (E.B) e sua principal finalidade é a consolidação de todos os conhecimentos adquiridos ao longo da educação formal. Soares (2014) destaca o quanto esta etapa é importante para a educação escolar, por isso conhecê-la desde suas origens, sua trajetória e constituição histórica, é essencial para se analisar os reflexos das desigualdades educacionais no DF. Destaca-se, neste contexto, que os resultados dos exames do Sistema Nacional de Avaliação são importantes porque indicam desigualdades, como os apresentados a partir do maior exame em larga escala nacional, o ENEM.

Neste capítulo, será abordada sobre a história do E.M, as avaliações da E.B, as expectativas/perspectivas de acesso à E.S e, por fim, sobre desigualdades sociais e educacionais a partir da literatura. Para tanto, ele está subdividido em quatro partes: na primeira, será abordado, a partir de conceitos históricos, o percurso histórico formativo do E.M, dada a sua importância para os estudos relacionados a temas propostos pelas Ciências Sociais, como o de desigualdades educacionais. O processo de referenciar antecedentes históricos visa relacionar acontecimentos atuais e passados com a finalidade de mostrar um ângulo atual do objeto de estudo. Na segunda parte serão abordados os processos avaliativos da E.B como um todo, para, em seguida, analisar o papel do ENEM não somente no processo de avaliação da E.B, mas também como um dos principais mecanismos de acesso à E.S do país. Na terceira parte serão tratadas como as perspectivas dos alunos influenciam nos resultados dos processos seletivos de acesso aos E.S como o ENEM/Vestibular. Na quarta serão discutidos os problemas gerados a partir das desigualdades sociais e educacionais.

2.1 O Ensino Médio: do Ensino Secundário ao Novo Ensino Médio

Até sua consolidação na forma atual, o E.M no Brasil passou por um longo período histórico marcado por lutas e disputas, ora veladas, ora reveladas. Devido à dinâmica e a complexidade da sociedade moderna, o E.M. passou por diversas transformações. A mais recente, em 2022, por exemplo, consistiu em uma mudança instituída pela Portaria nº 733 que criou seu Programa Itinerários Formativos e pela Portaria nº 521 que criou seu Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio e juntamente com a Lei nº 13.415/2017 que retifica a atual LDB, implementando-se a criação do Novo Ensino Médio. Ele, após uma

série de debates, e ainda com a mudança de governo em 2023, está em processo de ajustes de forma. Essa etapa educacional é central ao se analisar as desigualdades educacionais, pois ela tem influência sobre o acesso ao E.S, ao mercado de trabalho e aos cursos técnicos.

Nesta primeira seção, será abordada a história do E.M no Brasil, de sua origem aos dias atuais, com ênfase no seu papel em relação às desigualdades educacionais. Por conseguinte, será importante perceber sua relação direta não somente com relação ao acesso ao E.S, mas também com a abertura de oportunidades para o cidadão. Diante desta realidade, será destacado seu papel na E.B, e, para isso, serão utilizadas ferramentas comuns em estudos historiográficos, como análise da história do Brasil, da legislação, de documentos oficiais, de notícias jornalísticas, pois para Gonzalez (2020), é essencial compreender as variedades de propósitos, contextos institucionais e abordagens atualmente adotadas pela história da educação nas pesquisas.

O problema de pesquisa proposto nesta parte do trabalho possui os elementos primordiais para aplicação dos métodos historiográficos. Neste contexto, o problema está relacionado às desigualdades educacionais existentes no sistema de ensino brasileiro. As fontes são os estudos já publicados e dados primários ou secundários sobre o tema, e, por fim, o imaginário está na construção do próprio autor, que pretende conhecer de forma aprofundada a realidade do sistema de ensino do DF.

Em princípio será abordada, de forma tangencial, a própria teoria historiográfica. A história é uma área importante dentro das ciências modernas, pois estuda a organização social e cultural dos países. Ela, mediante vários instrumentos como as leis, a cultura, dados matemáticos e econômicos, investiga as origens e o desenvolvimento de diversos aspectos da sociedade e dos indivíduos os quais a compõem. Para González (2020), a história e os estudos historiográficos são importantes para o aprofundamento dos conhecimentos da sociedade por causa de dois fatores fundamentais: a sua atualidade e a vitalidade de seus conhecimentos, essencial para o pensamento reflexivo dos fatos cotidianos.

Diante desta realidade, seus recursos nos auxiliarão a melhor compreender o E.M e a passagem para o E.S, que em diversos momentos está marcada por disputas, gerando exclusão social, pois, apenas uma pequena parcela da população consegue acessá-lo em diversas ocasiões. Coelho (2021) faz uma análise, com base em uma perspectiva histórica, sobre o embate em torno do público e do privado frente à educação, especialmente nas fases de

implementação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a 1988. Ela mostra os motivos dessa disputa, com base em antecedentes históricos, e aponta seus dois principais grupos de interesses, os republicanos e conservadores, os quais buscavam a hegemonia no campo educacional em diversos fatores como a destinação de verbas públicas, o controle de orçamento e as prioridades de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, os próprios autores clássicos da Sociologia se serviram da historiografia para fundamentar suas formulações teóricas, como Karl Marx (2007, 2014), na construção de seu objeto de estudo, o materialismo histórico.

A história da educação brasileira, assim como a das desigualdades sociais é uma área do conhecimento marcada por disputas nos mais variados contextos. O E.M foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no Brasil Colônia, sendo organizado e mantido por esta instituição até meados do século XVIII. Conforme Saviani (2021), o ensino neste período estava ligado a preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião dava ao ensino um caráter tradicional que tinha como características principais o acentuado estudo humanístico, a busca não somente pelo crescimento intelectual, mas também moral. O professor era considerado a autoridade, o centro, que detinha todo conhecimento, sendo o centro do processo de ensino e aprendizagem. O indivíduo era visto como produto da sociedade, e cabia à educação moldá-lo. As escolas possuíam a função de socializar e moldar o comportamento das pessoas, ou seja, eram um instrumento de integração do indivíduo, elemento primordial na coesão social.

A escola, dessa forma, contribui para formação dos indivíduos para que possam estabelecer um processo de conservação dos valores sociais, ou seja, a manutenção do “status quo”. O objetivo principal dos jesuítas era a evangelização, por isso utilizavam diversos métodos para não somente educar, mas também catequizar, um verdadeiro processo de avangelização. O ensino era ministrado a partir do programa *Ratio Studiorum*, que, dentre outras características, lançava mão do rigor nas aulas, das sanções e da fixação dos conteúdos pela memória. Assim havia uma rigidez disciplinar que favorecia o ensino tradicional. Além do mais, o modelo de educação brasileiro reproduzia as desigualdades, uma vez que apenas uma minoria, a elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário.

Com o passar dos anos, as coisas mudaram. Marquês de Pombal foi um dos principais responsáveis por várias alterações que ocorreram, uma delas, que afetou diretamente a educação foi a expulsão da Ordem Jesuítas de Portugal, mediante o Alvará de 1759. No período

pombalino, a educação foi influenciada pelo iluminismo, movimento que enfatiza a utilização da razão e defende a educação laica.

O fato de a coroa portuguesa ter vindo para o Brasil causou uma verdadeira revolução na colônia portuguesa em 1807. A fuga da família real para este país foi uma manobra do príncipe regente, D. João, para garantir que Portugal continuasse independente ao ser invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte. Desta maneira, a situação deste nível educacional nas primeiras décadas do Século XIX se mostra semelhante à apresentada na segunda metade do século XVIII, pois foram mantidas as aulas régias, apesar da expansão do número e da forma de disciplinas oferecidas.

A origem do ensino secundário foi marcada por disputas entre grupos que buscavam alinhá-lo a seus interesses. Isso se reflete nas desigualdades educacionais, uma vez que, de um lado, o ensino ofertado com base nos ideais do cristianismo era destinado a uma pequena parcela da população e de outro, buscava-se fomentar um ensino laico e aberto. Em 1772, houve ações concretas por parte dos portugueses ao criar um projeto para o estabelecimento de “aulas-réguas” na tentativa de ensino de leitura e escrita do latim, grego, retórica e das ciências humanas, num geral. Ainda assim, esse sistema se mostrou fragmentado, pois não havia organização e padronização das ações, devido às dimensões continentais do país.

Essa fase foi determinante, pois apesar de aparentemente pequenas, iniciaram-se grandes mudanças educacionais. A chegada da família real portuguesa no Brasil provocou alterações que vão muito além de aspectos sociais e culturais. Destaca-se algumas como o aumento dos investimentos estatais na expansão do E.S, com a criação das Escolas de Medicina no Rio de Janeiro, em Salvador (1808) e, ainda, a inauguração da Academia de Artes. Em meio a essa nova realidade, diversos debates sobre a educação primária aconteciam como os debates sobre os planos de uma educação nacional para o Brasil, o que, na literatura, pode ser interpretado como o embrião do sistema nacional de ensino.

Outro marco importante foi a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Encontra-se na literatura que a fundação de uma escola secundária foi proposta desde 1837, ou seja, já era algo planejado. Essa instituição foi programada para auxiliar na formação da população local que cresceu de forma exponencial neste período e, não somente isto, mas também para servir de modelo para outras instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas. Então, pelo decreto assinado naquele ano, foi aprovada a criação do Imperial Colégio Pedro II. Ele cumpriu três funções basicamente: sendo a primeira servir de modelo para as instituições de ensino de todo o país, de forma que novas escolas possuiriam uma referência educacional a ser seguida. A segunda foi a mais representativa, no sentido de o governo estabelecer um ensino

secundário público, que até então se restringia à iniciativa privada ou religiosa, como pequenas iniciativas ou a da Igreja Católica. E a terceira função que tem relação direta com esta última, foi o início de um sistema público de educação, ainda que restrito.

No início deste sistema nacional de ensino, percebe-se a preocupação relacionada ao acesso à E.S, pois ela era acessível somente para alguns grupos sociais. Estudiosos mostram que em Olinda nas diretrizes instituídas pelo Decreto n. 2006 de 1857 era prevista a instituição de dois cursos paralelos: um geral para a elite e outro técnico para as camadas menos favorecidas. Além disso, quem estudava nas escolas da elite possuía acesso imediato aos cursos de nível superior, o único requisito era ser aprovado em todas as disciplinas no ensino secundário, ou seja, não havia oportunidade de acesso à E.S para pessoas de camadas sociais desfavorecidas.

Fica evidente que, ao longo do século XIX, não existia um sistema de ensino consolidado. Pelo contrário, havia um ensino marcado por uma enorme fragmentação e por forte regionalismo. Diante desta realidade, percebe-se a existência de uma pequena tentativa da criação de um sistema de ensino secundário geral. Entretanto isso só foi perceptível no Rio de Janeiro-RJ e em Olinda-PE, estados nos quais havia instituições modelo, como o colégio Dom Pedro II. Encontra-se na literatura, que pelo Ato Adicional de 1834, o governo federal delegou às províncias o dever de promover o ensino secundário. No entanto, não criou mecanismos para controlá-los. Eles deveriam seguir o modelo, as diretrizes e planos de estudos estabelecidos, todavia sem grande fiscalização; outro mecanismo foi a obrigatoriedade participação dos alunos em exames preparatórios para o ingresso em cursos superiores. Este fato se mostra importante para que outras pessoas pudessem acessar o E.S, sendo o início dos processos seletivos como vestibulares. Neste percurso, em 1824, a Constituição em vigor positivou esse direito.

Nota-se que, desde sua origem, o sistema de ensino no Brasil estabelece prerrogativas à União para sua efetivação como um todo. Isso ocorre em razão da forma de estado adotada no Brasil, o federalismo. Cury (2006) afirma haver uma grande responsabilidade da União nas questões educacionais. Para o pesquisador, em 1824, tem-se a primeira lei geral sobre educação. Nela era efetivada a educação do ensino primário gratuita e geral (aberta a todos os cidadãos). Contudo, em 1834, com a edição do Ato Adicional (Lei n. 16 de 12/08/1834), as províncias ganham autonomia. Dessa forma, o sistema passa a se descentralizar de maneira que a educação escolar, que se desenvolve em instituições próprias, ou seja, ensino secundário e superior, ficariam a cargo dos poderes regionais, mesmo com a existência do poder centralizador. O mesmo autor denomina esse fenômeno como **federalismo educacional** e afirma que esse

sistema nasce com dois problemas capitais relacionados às grandes desigualdades e à elitização ocasionados pela exclusão.

[...] houve a adoção de uma descentralização do ensino primário, ao atribuir as Províncias competências legislativas “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Já o ensino superior continuava competência dos poderes regionais. Inicia-se, em nosso país, ainda que imperial e centralizado, um federalismo educacional e, com ele, uma duplidade de redes de ensino. Ademais se assinala que foram confiados às Províncias impostos de menor valor. Desse modo, nosso sistema escolar nasceu sob o signo de um sistema sociopolítico oligárquico e elitista. Oligárquico pela dominação de pequenos grupos localistas, e elitista pela sua destinação aos livres e, com ignominiosa escravatura, pela proibição de acesso à escola aos escravos. (Cury, 2006, p. 118)

No século XX, o E.M passou por diversas transformações, principalmente, a partir de 1930. Este período foi marcado pela busca mais efetiva da organização do sistema de ensino nacional, houve uma das maiores reformas do ensino secundário consagrada na Constituição de 1934, a reforma de Francisco Campos. A alteração nas competências da União referentes às questões educacionais é apontada na literatura como uma das mudanças mais significativas. O Governo Federal passa a se comprometer definitivamente com o ensino secundário ao oferecer alguns elementos primordiais, como dar-lhe conteúdo e organizar a seriação com base na idade. Além disso, foi criada uma política educacional voltada para o ensino secundário como um todo. Nesta grande reforma, não há dúvidas das mudanças dos objetivos estatais, que passaram a priorizar esta etapa educacional. As principais mudanças promovidas pela reforma Francisco Campos foram a criação do Ministério da Educação, a organização do ensino secundário em fundamental e complementar, a obrigatoriedade de cursar o ensino secundário para entrar na E.S. Tais mudanças se mostram positivas para a organização do sistema educacional devido ao crescimento acelerado da população. A literatura ainda aponta que devido ao aumento da população nas áreas urbanas, passou a ser maior o nível de conhecimento mínimo exigido para aprovação nos exames avaliativos, que em muitos casos, só os jovens da elite conseguiam alcançar.

[...] houve grandes avanços, com a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a vinculação de um percentual de impostos para a educação, o plano nacional de educação e a institucionalização dos conselhos de educação. Essas realidades, apoiadas em um federalismo educacional, vão criando uma cultura na qual as diretrizes e as bases da educação nacional são da alçada da União, competindo aos estados e, subsidiariamente, aos municípios, a efetivação do direito à educação no âmbito primário, concorrentemente, os

Estados poderiam investir no ensino secundário e superior. (Cury, 2006, p. 120)

Neste momento histórico, outros pontos positivos foram a organização e a sistematização tanto do ensino secundário quanto do superior. As principais características que mostram esse fato são a organização de um currículo seriado e a obrigatoriedade de se concluir o E.M para ingressar na E.S. Nota-se, fruto das desigualdades sociais, a existência de dois sistemas de ensino paralelos: um que preparava os indivíduos para ingressar na E.S, e como consequência para exercerem atividades de maior prestígio na sociedade; e outro que preparava as pessoas para exercerem atividades profissionais, como os cursos técnicos os quais visavam promover mão de obra para o mercado de trabalho. Em resumo, havia um sistema de ensino para a elite e outro para a classe menos favorecida, que não oferecia grandes possibilidades de mudanças no *status quo*. Diante dessa realidade, percebe-se a existência de conflitos de interesses, conforme Coelho (2021), pois este campo é marcado por disputas entre as classes sociais, sendo que alguns atores, em razão de seu poder político e social, conseguem determinar objetivos que favorecem seus interesses como o currículo, as disciplinas, as matrizes curriculares gerais, os recursos didáticos, dentre outros fatores. Nogueira (2019), com base na perspectiva crítica, realiza uma análise aprofundada sobre estes elementos e aponta seus reflexos na realidade escolar ainda hoje.

Diversas mudanças importantes foram promovidas por Gustavo Capanema, não por acaso ele assumiu as pastas do Ministério da Educação e da Saúde por um longo período, de 1934 a 1945. As políticas implementadas por sua gestão foram importantes para a consolidação do E.M, melhorando o sistema educacional de forma significativa. Destaca-se a criação oficial da divisão entre escolas públicas e particulares em 1942 e a desvinculação entre educação e desenvolvimento. Como um dos ministros que ficou mais tempo no cargo na história do Brasil, Capanema buscou fortalecer seu ministério criando órgãos para exercerem funções essenciais em um país que estava em pleno desenvolvimento, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este órgão, como veremos mais detalhadamente adiante, é fundamental ainda hoje nas questões relacionadas às políticas públicas, uma vez que é o responsável legal pela avaliação e monitoramento das ações educacionais, tanto da educação básica quanto da educação superior.

Percebe-se que, com Capanema, houve a consolidação do E.M como etapa essencial da formação escolar do indivíduo. Uma de suas principais características observadas, na passagem da E.B para a E.S foi a obrigatoriedade de se concluir o E.M para poder acessar os cursos de nível superior. Outra diz respeito à existência de escolas de ensino técnico e profissionalizantes, geralmente frequentadas por alunos cuja necessidade de entrar no mercado de trabalho se mostrava urgente a fim de possuírem uma fonte de renda. Desta maneira, o E.M ficou marcado não somente como última fase da E.B, mas também como um período obrigatório para o ingresso no E.S, um pré-requisito.

Para a consolidação do sistema nacional de educação, havia a necessidade de organizá-lo mediante instrumentos que obrigassem as unidades da federação a segui-lo, ou seja, mediante leis. Neste contexto, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1961, instituída pela Lei 4.024/61. Ela ratificava a equivalência entre ensino médio e ensino profissional. Outros pontos instituídos por ela foram a diminuição da rigidez das normas curriculares e a possibilidade de oferta de disciplinas optativas. Houve, de certa forma, uma maior homogeneidade e o reconhecimento dos cursos técnicos e uma descentralização para que as outras unidades da federação, os estados, pudessem se organizar de acordo com a sua realidade, pois antes tudo ficava a cargo do governo federal, o que valorizou o regionalismo, o ensino com base na cultura local de cada região.

Após este período, foi iniciado o Governo Militar no Brasil, em 1964. Uma das preocupações principais deste governo foi a busca por uma maior qualificação técnica, fruto de uma exigência social ocasionada pelo aumento da demanda por mão de obra devido ao crescimento econômico brasileiro. Período caracterizado pelo “milagre econômico”, durante os anos de 1968 a 1973, foi registrada, segundo Veloso, Villela e Giambiagi (2008), a taxa de crescimento do PIB de aproximadamente 11,1%, um elevado nível de crescimento, além de taxas de inflação em queda e superávit no balanço de pagamentos. Para estes pensadores, existem três correntes de pensamento que explicam tal fenômeno, em meio às quais, é importante destacar que as mudanças provocaram alterações importantes também na área educacional. Estudiosos apontam que o governo criou órgãos e departamentos governamentais com a intenção de matricular o número máximo de pessoas nos cursos técnicos, com a intenção de formar mão de obra para o mercado que apresentava alta demanda de profissionais.

No período militar, dois projetos governamentais foram criados. O primeiro se inicia com o planejamento para a instituição dos Centros Federais de Educação e Tecnológico

(CEFET). Nele, constava o orçamento para a construção da estrutura, para a aquisição de equipamentos e mobiliário necessários, para o pagamento de recursos humanos relativos ao funcionamento dos Centros de Engenharia de Operação, todos vinculados às Escolas Técnicas Federais. Já o segundo projeto do governo era o desenvolvimento dos colégios agrícolas, além de escolas técnicas dos Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAI e SENAC). Todos estes projetos e programas se mostram importantes até hoje, por fomentar a qualificação técnica de milhões de pessoas.

Diante desta realidade, para pesquisadores da temática, o ensino médio conseguiu um importante avanço no sentido de um tratamento unitário em relação a educação básica, pois passou a abranger conhecimentos que vão desde a educação infantil até o final do ensino fundamental. Isso se mostra pertinente, sendo a última fase do primeiro nível educacional, consequentemente o encerramento da educação obrigatória. Um dos principais debates em relação a esta etapa educacional era especialmente entre aqueles que investigavam as relações entre Trabalho e Educação, havendo os que reafirmam a necessidade de vinculação entre educação e prática social. Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do E.M deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

É neste contexto que se cria o projeto para a nova LDB. Nele, defende-se que a educação profissional não deveria substituir a formação básica. Pelo contrário, ela deveria ser complementada. Ao longo desse debate, Darcy Ribeiro apresentou um projeto que foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, instituído pela Lei n. 9.394 de 1996. Essa lei cria, de fato, uma organização da educação nacional, do E.M que passou a ter uma identidade própria. A promulgação da nova lei se mostra o fato social mais importante relacionado às questões educacionais, o que justifica os embates e disputas existentes a partir de sua publicação.

O direito passa a organizar mediante legislação específica o sistema de ensino. Com a C.F/1988 o E.M, o Ensino Fundamental (E.F) e a Educação Infantil (E.I) tornaram-se obrigatórios e gratuitos para todos, sendo que aquele está universalizado, fato vitorioso para um país marcado pela exclusão educacional de muitos. Segundo o Inep, em 2021, era de 93,3% o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou que já concluiu a educação básica. Esse fato se mostra extremamente relevante em um país marcado historicamente por oferecer educação para uma pequena quantidade de pessoas em relação à população total. Lisniowski (2016) mostra que o direito à educação foi conquistado ao longo do tempo mediante

lutas e que sua importância só foi efetivada com a consolidação do Estado Democrático de Direito. Para esta autora, a legislação brasileira assegura esse direito a partir de algumas normas essenciais como a CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O direito à educação se fundamenta na aceitação e fortalecimento do regime democrático pela maioria dos cidadãos e pela responsabilização do Estado. Para que possa exercer sua função, o Estado deve garantir a existência de instituições políticas e jurídicas confiáveis que cumpram o compromisso de assegurar direitos. Assim, para garantir o Estado Social de Direito, foram criados mecanismos para defender os cidadãos que tiverem suas necessidades fundamentais ameaçadas, como o direito público subjetivo, que é um instrumento individual de defesa do direito à educação. Por fim, a CF/88 disciplina de forma geral todo o sistema nacional de ensino. (Lisniowski, 2016, p. 77)

As principais leis que versam sobre educação no Brasil disciplinam a educação escolar e mostram os caminhos que o estado deve seguir para efetivação da cidadania de todos. Um passo importante nesse processo é o ingresso no E.S, que reflete em parte o tamanho das desigualdades educacionais. Segundo Osorio (2009), 71,9% dos jovens de 18 a 24 anos com ensino médio não frequentavam a E.S. Pode-se inferir que muitos jovens seguem outros caminhos por não terem acesso à E.S. Por isso, uma das metas do PNE é elevar a taxa de matrícula na E.S para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, de forma que se mantenha a qualidade na oferta e na expansão. Ainda segundo Osorio (2009), a desigualdade de acesso à E.S é maior quando se analisa as classes sociais e a raça, por isso ele defende a implementação de cotas sociais e raciais.

Neste momento, serão apresentadas as normas educacionais para se compreender mais sobre o funcionamento do sistema de ensino nacional. O primeiro ponto destacado se relaciona à lei maior do país, a CF/88, que deve ser a base para quaisquer normas infraconstitucionais existentes. Nela, a educação é defendida com um direito social, e está disciplinado detalhadamente nos artigos de 205 a 214. Além disso, destaca-se que o ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, ou seja, a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos não pode ser negada, devendo as autoridades competentes responder por crime de responsabilidade em casos de sua negligência. Ainda nesta lei, é afirmado que o ensino é livre à iniciativa privada, ou seja, o estado deve cumprir com seu dever de ofertar educação de

qualidade, todavia pode haver desigualdades com esta medida, uma vez que dois sistemas podem gerar formações distintas.

A CF/88 disciplina de forma geral todo o sistema nacional de ensino, as competências de cada ente federativo, a forma de financiamento da educação básica e ainda o Plano Nacional de Educação (PNE). Cury (2006) ao abordar a educação nacional a relaciona com o federalismo e mostra como a União tem primazia neste sistema nacional. Isso ocorre devido ao processo histórico de constituição do sistema de ensino e ao regime de colaboração implementado. Além disto, em um país com dimensões continentais havia a necessidade de um órgão centralizador para organizar e fomentar políticas públicas efetivas. Esse fenômeno se mostra importante quando se fala em financiamento e igualdade educacional, tanto da E.B como da E.S, como será abordado na última seção deste capítulo.

A Constituição de 1988, recusando tanto o federalismo centrífugo como centrípeto, optou por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos. Com efeito, a Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal (art.1 da Constituição). E, ao se estruturar, assim o faz sob o princípio da cooperação recíproca[...]. Percebe-se, pois, que ao invés de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e de atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias deles. (Cury, 2006, p. 120)

Outra lei importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) que define de forma detalhada as diretrizes de todo o sistema educacional. Ela foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em conjunto com o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, no dia 20 de dezembro de 1996. Esta lei em questão regulamenta a educação escolar. Ela também demonstra a importância de uma educação relacionada a questões sociais, sistematizando e ratificando a proposta educacional colocada pela CF/88. Duarte e Santos (2014) abordam a organização desse sistema nacional de ensino buscando compreender os elementos e os mecanismos que compõem os agentes formadores de políticas públicas educacionais. Estes autores pontuam que há uma larga preponderância da União tanto no financiamento quanto nas funções relacionadas às políticas públicas educacionais, o que é comprovado ao se analisar a legislação vigente. Diante da realidade apresentada pelos autores, evidencia-se grandes desigualdades que se relacionam ao sistema federativo implementado no Brasil, o qual centraliza as decisões e os recursos.

Por consequência, o E.M, última etapa da educação básica, é uma das etapas mais importantes, pois não é somente obrigatória para se concluir este nível educacional, mas também como essencial para o ingresso no E.S. Ele está organizado, conforme a LDB, em disposições gerais e específicas. As primeiras têm como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, a formação para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Sua forma de organização pode ser em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriado. O E.M pode ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica o que pode ser importante para o aproveitamento na E.S, e a busca do aluno por áreas de interesse profissional logo na educação básica. Em 2017, houve a alteração da carga horária que deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (mil e quatrocentas horas).

O E.M possuirá duração de três anos no mínimo e terá quatro finalidades específicas. Primeiro, relaciona-se não somente em consolidar o que já foi visto, mas também aprofundar os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores, no ensino fundamental e na educação infantil, isso possibilita o prosseguimento de estudos. A segunda finalidade é a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania do educando, de forma que se possa continuar aprendendo. A terceira finalidade mostra que o ensino vai para além da aquisição do conhecimento proposto no currículo, para uma formação humana, com aprimoramento do educando como pessoa com mais humanidade, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Por fim, a quarta finalidade é a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Para finalizar, os principais pontos do E.M, a BNCC definirá seus objetivos de aprendizagem nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas.

Portanto o E.M está inserido nas questões relacionadas às desigualdades educacionais, por poder ser um divisor de águas, isto é, por oferecer oportunidades, sendo a porta de entrada para a E.S e para o mercado de trabalho. Também possibilita o acesso ao curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que pode ser articulado ou subsequente a ele. Carmo *et al* (2014), ao abordar as Políticas públicas de acesso ao E.S, apontam os problemas enfrentados neste processo que vão para além dos requisitos formais previstos na legislação, como a demanda qualificada, em termos de equivalência entre anos de estudo e acesso ao

conhecimento, domínio das competências básicas e capacidades simbólica e o atraso escolar. Os autores, ao analisarem dados de 1995 a 2009, mostram como diversos fatores sociais impactam o acesso ao E.S, como idade, renda familiar, cor da pele autodeclarada, e concluem que a renda familiar é o principal deles.

Ocorre que nas camadas de menor renda há um importante efeito cumulativo devido ao atraso e à evasão escolar, que se inicia no ensino fundamental e que leva a uma enorme diferença nos percentuais de acesso aos níveis mais altos de ensino. O fato de a variável renda ter maior influência no acesso aos níveis mais altos de escolaridade do que a variável cor autodeclarada é bastante importante para a formulação de programas e políticas que visam ampliar a equidade do acesso aos níveis mais altos de escolaridade. A parcela da população que ainda não tem acesso ao ensino superior é de 80% dos jovens com idade de 18 a 24 anos. Neste grupo de idade, a metade dos jovens (48%) não possuem os requisitos formais para concorrer a vagas no ensino superior, pois 21% dos jovens nessa idade não concluíram o ensino fundamental e 27% não concluíram o ensino médio. Ou seja, apenas cerca de 33% dos jovens na faixa de idade de 18 a 24 anos concluíram o ensino médio, como mais alto nível de escolaridade, e dessa forma possuem os requisitos escolares formais para terem acesso ao ensino superior. Observando o número de matrículas no ensino médio, vimos que essas precisam ser dobradas para atender a parcela jovem de 15 a 17 anos. Do ponto de vista da demanda qualificada para o ensino superior, são 2.144.419 frente a 2.182.227 dos inscritos no ensino superior no mesmo ano. Isso significa que a ampliação do acesso e do número de concluintes no ensino médio e seu efetivo aprendizado é uma estratégia imprescindível para o acesso ao ensino superior. Sem enfrentar esse gargalo, o crescimento dos níveis mais altos de ensino fica muito comprometido. A compreensão desses processos que revelem os obstáculos ao funcionamento adequado do sistema educacional oferece um suporte para políticas públicas que incidam sobre a melhoria do acesso e da qualidade de ensino e a superação das restrições decorrentes das clivagens sociais que se manifestam no interior de todo o sistema educacional – do ensino fundamental, médio e superior. (Carmo *et al*, 2014, p. 27).

Outro normativo importante neste contexto é a Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), o maior planejamento a longo prazo nacional. Conforme Lisniowski (2016), o direito à educação deve ser defendido, pois passou por um longo processo formativo que contribui com a consolidação do Estado Democrático de Direito. Ele tem duas funções, a de regulação e a de regulamentação. A primeira se relaciona às leis de uma forma geral, já a segunda é prescritiva instituindo regras para o seu funcionamento. É justamente, neste contexto, que surge o PNE, que está relacionado ao Planejamento Estratégico do Governo Federal com duração de 10 anos, algo que ultrapassa governos devido sua longa duração e consolida como uma política de Estado.

O PNE está previsto tanto na CF/88, como na LDB. Ele está dividido em 10 diretrizes e 20 metas, cabendo ao MEC, ao CNE, ao Fórum Nacional de Educação, à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e à Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal monitorá-lo e avaliá-lo periodicamente, além de divulgarem todos seus resultados na internet, analisar e propor políticas públicas para assegurar o cumprimento de suas metas e, uma das competências mais importantes, analisar e propor a revisão do percentual de investimento público no ensino. Neste contexto, são diversas as metas relacionadas ao E.M e ao E.S, como a meta 3 que preconiza

“universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).”

Esta lei se preocupa não somente com a sua expansão, mas também com a qualidade ao exigir, por exemplo, a expansão do E.M na modalidade integral. Nesta meta, ela afirma que deve-se “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

A universalização da E.B ainda não é uma realidade, mesmo que os números tenham melhorado nos últimos anos. Um fator importante foi a melhora do monitoramento feito pelo Inep, que divulga a cada dois anos como estão as metas propostas pelo PNE de 2014. Segundo, Goulart *et al* (2006), há algumas medidas possíveis que auxiliam na busca pela universalização do E.M, mas os problemas apresentam difícil solução no curto prazo principalmente por estarem diretamente relacionados à qualidade da E.B, não somente ao seu crescimento. Independente dos contextos e das variáveis relacionadas à melhoria da qualidade do ensino, estes autores apontam dimensões imprescindíveis para compreendê-la, quais sejam, a observação da situação socioeconômica e cultural dos envolvidos, que devido às desigualdades sociais presentes no Brasil, infelizmente exclui pessoas de terem acesso ao mínimo para ter uma vida digna; ação por parte do Estado quanto a realização de políticas, programas e legislação; olhar para as condições de oferta do ensino, ou seja, não basta ser ofertada de qualquer forma, deve-se prezar pela qualidade. A gestão e a organização do trabalho escolar impactam a qualidade do ensino ofertado, incluindo a centralidade do papel do professor o que justifica a necessidade de fomento à profissionalização e valorização da ação pedagógica. Por fim, as

condições de acesso e permanência do aluno na escola. Todas essas características estão sendo observadas neste trabalho, com vistas a analisar este fenômeno neste aspecto.

Por outro lado, Costa (2018) denuncia que, apesar dos esforços empreendidos, existem milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Ao mesmo tempo, o exame Teste de Proficiência em Leitura (TFL) permite inferir que praticamente 40% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no E.M. Ainda conforme esses autores além dos jovens que estão fora da escola, cerca de 2,8 milhões estão retidos no Ensino Fundamental, devido aos elevados níveis de repetência e abandono escolar. Esses números revelam que 4,3 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos não estavam matriculados no E.M. Logo, são muitos jovens que estão impedidos de se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente produzidos.

Os indivíduos que não acessam esta etapa da educação, não conseguem exercer seus direitos de fato. Nas pesquisas em educação brasileira, é consenso que os brasileiros que não têm acesso ao ensino de qualidade na E.B perdem a oportunidade de vivenciar integralmente sua juventude, momento singular no processo de socialização, momento pelo qual por meio de experiências com orientação elas adquirem formação integral. Para este autor, os milhões de jovens que não frequentam o E.M no tempo apropriado, não usufruem de um dos momentos mais delicados e importantes de suas vidas, durante o qual aparecem seus valores e sua autonomia, que estão diretamente relacionadas à capacidade de se posicionar perante a sociedade, ou seja, de serem seres autônomos e ativos na sociedade. Com base no pensamento proposto pelos autores da corrente progressista, o E.M deve ser frequentado e concluído por todos os jovens do grupo de idade 15 a 17 anos, pois é neste período da juventude que se consolidam os valores fundamentais do ser humano, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral fundamentais às especializações futuras.

Portanto, é nítido que a universalização do atendimento escolar para todos da faixa etária de 15 a 17 anos que estava indicado para 2016 ainda não aconteceu. Desta forma, estudos sobre esta etapa educacional como o proposto nesta Dissertação, mostram-se importantes, uma vez que possibilitam conhecer melhor a realidade e apresentar propostas de melhoria. Conhecer essa realidade historicamente foi o primeiro passo deste capítulo. Na próxima seção será apresentado como ocorrem os processos avaliativos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com ênfase no ENEM; em seguida será abordado sobre como as

perspectivas dos alunos influenciam o acesso ao E.S. Por fim, será feita uma análise sobre as desigualdades educacionais.

2.2 Avaliação da Educação Básica

Diante do que foi apresentado, fica nítido que o E.M se insere em um campo de disputas ao longo de seu processo de constituição histórica, destacando-se três elementos essenciais nesse processo. Primeiro, ele é marcado por disputas graças a busca pela hegemonia entre os mais variados grupos de interesses, em especial quando a Igreja Católica perdeu o monopólio das instituições de ensino, a partir das mudanças promovidas por Marquês de Pombal e pela Família Real. Estes fenômenos alteraram profundamente a estrutura social, política e econômica ao promoverem a modernização e o desenvolvimento cultural local. Isso ocorreu devido aos seguintes aspectos, a chegada de intelectuais e de artistas, o que provocou mudanças na forma de pensamento. Foram criadas novas instituições educacionais e culturais, como a primeira Escola Superior de Medicina, a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional, o Laboratório Químico-Prático, o Real Teatro de São João, o jornal Gazeta no Rio de Janeiro. O segundo fator foi a institucionalização oficial de dois sistemas de ensino, o público e o privado, ou seja, criaram-se escolas para as elites, que buscavam preparar os alunos para ingressarem nos cursos superiores tanto no Brasil quanto em Portugal, e por outro lado, criaram-se escolas que preparavam os alunos para realizarem atividades técnicas visando fornecer mão de obra para o mercado: as públicas.

Por fim, mas não menos importante, o E.M mostra-se mais organizado, sendo esta uma etapa central na consolidação da formação básica do indivíduo, com objetivos de consolidar o conhecimento adquirido no decorrer da socialização primária. Desta maneira, essa fase se mostra importante, tanto para a entrada no mercado de trabalho quanto para dar prosseguimento aos estudos. No entanto, para se compreendê-la de forma mais aprofundada, há a necessidade de se analisar outros elementos. Após estudá-la a partir de uma perspectiva histórica, nesta seção serão abordados os processos avaliativos da E.B, com ênfase no SAEB, em especial no ENEM, que é o maior exame avaliativo nacional de toda a E.B e umas das principais formas de acesso à E.S.

Neste momento, cabe uma observação importante, ao se reportar a exames como provas de vestibulares e do ENEM, qualquer análise vai muito além dos resultados puramente quantitativos, todavia seus resultados possibilitam fazer uma avaliação crítica de um dos

diversos aspectos de sua qualidade. Além disso, estes resultados podem mostrar reflexos da estratificação educacional. O acesso à E.S dar-se-á principalmente, por processos seletivos promovidos pelas próprias IES, ou mediante a nota do ENEM, ou seja, para se ingressar nas universidades públicas, as mais concorridas, pois nota-se uma grande quantidade de inscritos, por oferecerem os cursos com melhores avaliações e de forma gratuita, exige-se boas notas nesses exames. Assim, uma pessoa que tem uma nota elevada no ENEM, por exemplo, pode fazer um curso de medicina em uma universidade federal, sem pagar por isso. Percebe-se desta forma, o quanto esses processos seletivos estão inseridos num campo de disputas e poder.

Diante do que foi apresentado, é possível notar que o problema da desigualdade educacional apresenta reflexos em múltiplos aspectos, dentre eles nos resultados das avaliações em larga escala. Por exemplo, os dados do ENEM divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), são essenciais, pois este órgão é o seu responsável legal. Neste sentido, um fator marcante é que até o ano de 2017 este órgão divulgava os resultados do ENEM por escola, no entanto, ele não o faz mais por causa da inadequada utilização dos resultados de qualidade do E.M, principalmente por parte da mídia e por parte de práticas de marketing, que buscavam com eles criar uma ordenação das melhores escolas (ranking) simplesmente para aumentarem seu faturamento. Todavia, observá-los com fins acadêmicos se mostra importante, pois isso pode fomentar o debate sobre a qualidade da educação em âmbito nacional, já que é oferecida uma grande variedade de dados. Assim, indicadores que são sinais que apontam alguns aspectos da realidade cuja variação possibilita constatar mudanças ou manutenção de políticas, pois os indicadores podem apresentar a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade.

Indicadores educacionais são úteis, principalmente, para o monitoramento dos sistemas educacionais, seja em relação ao acesso, seja em relação à permanência na escola. Eles, dessa forma, podem contribuir para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. São exemplos de dimensões educacionais, o ambiente educativo; a prática pedagógica; a avaliação; a gestão escolar democrática; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; o espaço físico escolar; dentre outros.

Os microdados fornecidos pelo resultado do ENEM não são o único fator utilizados para análise da qualidade do ensino porque necessita-se de uma análise ampla. Além disso,

atualmente diversos são os documentos que oferecem uma avaliação formativa tanto em âmbito nacional quanto no distrital. “A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil 1966), o Currículo em Movimento do DF afirma que

A avaliação formativa possui um papel central no que se refere à organização do Currículo em Movimento para o Ensino Médio, embasado na repartição do tempo escolar em duas partes indissociáveis - Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, ambas articuladas pelo Projeto de Vida. (Distrito Federal, 2020, p.24).

Dentro de uma classificação das avaliações, o ENEM, se analisado isoladamente, classifica-se como uma avaliação somativa, todavia as teorias pedagógicas contemporâneas se mostram inclinadas para as avaliações formativas. Conforme Hoffmann (2014), a avaliação não pode ser estática, nem classificatória. Para esta pensadora, avaliar é uma relação dialógica, de forma que o conhecimento ocorre quando há uma apropriação do saber pelo aluno e pelo professor. Assim, a avaliação exige do professor uma conexão e uma reflexão, que vai muito além de olhar a nota de uma prova, estando esta característica ligada à educação tradicional. Segundo Saviani (2021), na perspectiva progressista, a principal função de avaliar é descobrir a razão das coisas, além de possibilitar a organização das experiências vividas pelos sujeitos ao refletir sobre a produção de conhecimento do aluno e sobre o objeto de conhecimento e promover o diálogo. Isso não é possível ao observar somente os microdados do ENEM. Todavia, como ele é uma avaliação em larga escala, mostra-se essencial na avaliação da educação brasileira. Santos (2017) mostra algumas potencialidades do ENEM como levantar e produzir informações para o mapeamento do sistema educacional, por outro lado ele tem como limitação o alto custo; além disso pode-se ser construído ranking entre as escolas a partir dos resultados que, fora de contexto, cria distorções. O mesmo autor conclui que as avaliações em larga escala são importantes para melhoria da E.B e que um dos seus principais desafios é sua utilização no campo das políticas educacionais.

Para Bravo (2017), avaliações como o ENEM têm papel central na gestão da educação inclusive e são o principal instrumento de tomada de decisões nas políticas públicas educacionais, por esse motivo as formas de avaliação como estas são cada vez mais estudadas dentro da academia. O governo também aumentou seu investimento e atenção nesta avaliação. Ainda conforme este autor, o ENEM se consolidou como política de Estado possuindo duas

funções: a de um exame vestibular e a de avaliação da educação básica. Segundo o Portal Único de Acesso ao Ensino Superior do governo federal¹, com a nota do ENEM, após a conclusão do E.M, o aluno pode disputar vagas na E.S pelo Sisu, Prouni e Fies. O primeiro oferta vagas em instituições federais (universidades e institutos que podem ser estaduais ou municipais. O segundo tem como objetivo o ingresso em instituições privadas de ensino superior, pelo qual o MEC oferta bolsas de estudo e o último oferece vagas para quem deseja financiar seus estudos.

Schwartzman e Castro (2013) fazem críticas ao modelo proposto pelo ENEM por sua rigidez e por ser um exame único em um país com dimensões continentais e com uma variedade cultural enorme, apesar de reconhecerem o tamanho de sua importância. Eles defendem que o currículo uniforme não é a solução, nem um exame uniforme, como o ENEM. Isso causa impactos no Ensino Médio, que como consequência reverbera altas taxas de evasão e repetência; além disso o acesso à E.S é prejudicado porque a maior parte das pessoas que buscam continuar estudando não tem as qualificações mínimas. Já para Alavarse e Bravo (2013), avaliações como essas são utilizadas por gestores escolares para subsidiar as decisões do governo pois possibilita o controle sobre resultados.

Os dados do governo para a construção de pesquisas sobre avaliações em larga escala, dessa maneira, se mostram importantes. Neste contexto, o Inep é um órgão capital que publica e disponibiliza gráficos e tabelas que possibilitam a comparação de diversos dados e indicadores dos dois níveis educacionais, inclusive os microdados coletados a partir dos resultados do ENEM. A base de dados apresenta diversos filtros convenientes que podem auxiliar no estudo das mais variadas formas de desigualdades. Alguns destes filtros são por escola, por número de alunos matriculados no Censo Escolar na terceira série, por número de participantes do ENEM que cumprem os requisitos de participação no cálculo da média, por taxa de participação, por número de participantes do ENEM que cumprem os requisitos de participação no cálculo da média e possuem necessidade especial. Inclusive o formato do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é essencial para uma melhor distribuição dos recursos a partir dos dados disponibilizados pelo Inep formados pelo Censo Escolar.

Dessa forma há investimento governamental em sua produção e na divulgação de estatísticas educacionais. Por exemplo, os dados do ENEM de 2015 disponibilizados pelo Inep

¹ <https://acessounico.mec.gov.br/formas-de-acesso>

que consideram o cálculo da média aritmética das quatro provas objetivas (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), mostram alguns aspectos da educação básica. Em âmbito nacional, dentre as 100 primeiras escolas num *ranking* por nota média de seus alunos, 97 são da rede privada, existem apenas 3 que são escolas públicas nestas primeiras colocações, ou seja, 97% das primeiras escolas são formadas por alunos que estudam em escolas administradas por empresas particulares, que são frequentadas por pessoas que possuem recursos financeiros (mais capital econômico) que os possibilitam pagar mensalidade, comprar material didático, acessar plataformas digitais. Por outro lado, observando-se no nível distrital (DF), das 100 primeiras escolas, 94 são privadas, apenas 6 públicas, ou seja, 94% das primeiras colocadas são da rede privada de ensino. Pode-se notar problemas sociais oriundos das desigualdades, reflexo da exclusão histórica. Discentes do primeiro grupo, preparam-se mais por possuírem recursos para financiarem escolas, materiais, cursos preparatórios, e até professores particulares. Desta forma, eles possuem uma maior probabilidade de alcançar melhores resultados nos processos avaliativos de acesso ao E.S, nos cursos mais bem conceituados e nas melhores universidades do país.

Há diversas pesquisas com este perfil. Feijó e França (2021), por exemplo, analisam uma conjuntura análoga, entretanto a partir dos microdados por escola do ENEM de 2017. Eles concluíram que há uma diferença de desempenho nas provas objetivas, tanto de Matemática e como de Redação, entre estudantes do E.M das escolas privadas em relação aos das escolas da rede pública. Estes pesquisadores demonstraram que existem notáveis diferenças no rendimento dos alunos matriculados nestes dois sistemas de ensino, os alunos das escolas privadas pontuam mais do que os outros, desta maneira suas notas são maiores. Além disso, há uma maior discrepância de desempenho quando observada a nota da prova de Redação, uma das provas de maior complexidade e umas das que mais pontuam nos resultados finais. Assim os retornos do background do ambiente escolar (da turma, das características dos docentes e da escola) vão contribuindo cada vez menos para as diferenças de desempenho, dando espaço para as dotações dos indivíduos em termos de background da turma e background familiar. Portanto, pode-se afirmar que quem já possui maior capital tanto cultural, quanto econômico, consegue ter uma maior vantagem em processos seletivos de acesso ao E.S, apesar de todo o esforço governamental para buscar maior equidade, como políticas públicas de cotas sociais e raciais (Alfano e Gomes, 2023).

Corti (2015), ao analisar os dados do ENEM do período de 1998 a 2014, aponta que há reflexos das desigualdades com base no sistema de ensino em que o aluno realizou o E.M. As escolas particulares, em 2014, obtiveram 79% dos seus estudantes com as maiores notas no exame (800 a 1000). Para ela, existem avanços por observar-se mais inclusão dos grupos sociais historicamente vulneráveis, contudo continuam os problemas na escolarização, por isso ela conclui que o sistema educacional de São Paulo reproduz desigualdades sociais.

Analizando a relação entre o desempenho dos estudantes que realizaram o ENEM em 2014 com variáveis demográficas e socioeconômicas, percebe-se vários resultados. Primeiro, ao se analisar relação da renda familiar, entre as faixas de notas mais altas no exame (800 a 1000), 54% dos estudantes tinham renda maior ou igual a 10 salários mínimos, ou seja, alunos com maior capital econômico, são maioria entre os alunos com maiores notas; por outro lado, a faixa de notas médias entre 400 e 499 pontos, tem-se que 78% dos estudantes tinham renda familiar menor ou igual a dois salários mínimos. Algo preocupante, uma vez que, sem políticas públicas eficientes não conseguem concorrer às vagas nos cursos de maior demanda. No que se refere à cor, o número de estudantes pretos e pardos têm notas médias mais baixas do que as da população branca. Corti (2015) mostra que dos estudantes com as notas mais altas no exame (de 800 a 1000), 76% se autodeclararam brancos, enquanto apenas 16% nessa faixa se autodeclararam pretos ou pardos. Ao observar os que se autodeclararam pretos ou pardos, mais da metade estão com notas entre 300 e 499 pontos.

Outro fator que tem peso significativo nas desigualdades é a questão da escolaridade familiar conforme Mont'álvão Neto (2014). Os dados apresentados por Corti (2015) vão ao encontro do que ele afirma no que diz respeito maiores notas são de alunos que têm seus responsáveis com maiores níveis educacionais. No grupo de estudantes com notas mais baixas (entre 0,1 e 99,9), 44% tinham pais sem nenhuma escolaridade ou com apenas o Ensino Fundamental 1 completo. Já para estudantes com as maiores notas (800 a 1000), em 78% dos casos o nível de escolaridade dos pais era de ensino superior completo ou pós-graduação. Em relação ao sexo, para a média de notas de 800 a 899,9 pontos, 62% pertencem ao sexo masculino, enquanto, para o sexo feminino, a porcentagem foi de apenas 37%. Quando observadas as regiões, há igualmente reflexos das desigualdades: no Sudeste, 60% dos estudantes estão na faixa mais alta de notas (800 a 1000). Já o Nordeste, a região com menor renda per capita do país, apresentou as maiores proporções de estudantes nas faixas mais baixas de nota (de 0,1 a 99,9) sendo 61% dos estudantes originários dela.

Por fim, os dados mais importantes apresentados por Corti (2015), por ter relação direta com esta pesquisa, são os que fazem comparação entre os desempenhos das escolas públicas e privadas. Dos estudantes com notas entre 800 e 1000, 79% eram da rede privada. Nas faixas de notas mais baixas no exame (de 0 a 499), havia 91% de estudantes oriundos de escolas públicas. A compreensão dos resultados do ENEM dentro dos exames de avaliação escolar fornece dados para o estudo desta realidade, pois ele é o maior exame educacional nacional do país, sendo umas das principais portas de entrada para a E.S de instituições públicas e privadas. Todavia é importante frisar que, o SAEB tem outros instrumentos que avaliam a qualidade da educação ofertada nos sistemas de educação e nas escolas brasileiras, testando níveis diferentes. Desde 2017 o SAEB ampliou a aplicação da prova para o E.M da rede pública, tornando-a censitária. Para Cotta (2001), o impacto da avaliação no processo decisório depende da competência em avaliar e da disposição em utilizar os resultados das diversas formas de avaliação. A análise do SAEB mostra que não basta cuidar da qualidade técnica e metodológica do estudo, mas também é necessário ter uma visão sistêmica delas para que haja a incorporação das informações nesses exames, e nas avaliações do ciclo de políticas públicas.

Neste contexto, o SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da E.B. O processo de avaliação desse sistema ocorre por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. O SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Sua principal finalidade é possibilitar que as escolas de diversas regiões do Brasil avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Além disso, seus resultados oferecem subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais a partir da ciência. Assim, as políticas públicas dependem muito deles, principalmente na identificação de problemas. Um exemplo marcante disso é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), formado pelas médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, contabilizadas com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, todas compiladas pelo Censo Escolar.

O ENEM é o maior exame da E.B do Brasil. Para se ter uma ideia desta proporção, em 2020, houve mais de 6 milhões de inscritos, em 2014 foi registrado o maior número de inscritos com mais de 9 milhões de inscrições (Brasil, 2021). Em 2023, segundo o Inep, 3,9 milhões de inscrições foram registradas, o que mostra um aumento, uma vez que desde a Pandemia

ocasionada pelo Covid-19, o número de inscritos havia diminuído consideravelmente. Neste contexto, é essencial abordar este exame para que se possa ter um melhor entendimento do sistema de ensino nacional, pois ele é a porta de entrada para uma grande quantidade de IES. O MEC informou que a segunda edição de 2022 do Sistema de Seleção Unificada (SISU) foram disponibilizadas 65.932 vagas para ingresso em 73 instituições públicas de E.S. além de grande quantitativo de vagas em IES privadas também.

Criado no século passado, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica, o ENEM se mostra como importante instrumento para mensurar os resultados, para melhorar o ensino com correção de possíveis erros. Este exame foi criado em 1988 “com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica” (Brasil, 2020a). Depois de várias mudanças, “passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à Educação Superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)” (Brasil, 2020a). Além disso, suas notas são aceitas não apenas em instituições nacionais, mas também internacionais. Mais de 50 IES portuguesas o utilizam como forma de processo seletivo, abrindo-se oportunidades principalmente para os alunos que têm as maiores notas. Nesta realidade, nota-se que os estudantes que obtêm as melhores colocações podem pleitear os melhores cursos nas melhores universidades no Brasil e no exterior, segundo reportagem (Universidade do Intercâmbio, 2023), vinte e cinco (25) IES fora do país aceitam a nota do ENEM, como a Escola Politécnica de Paris na França, a University of British Columbia no Canada, a Northwestern University no EUA, dentre outras.

Ainda sobre as oportunidades criadas por esse exame, o desempenho no ENEM é determinante para o acesso às melhores faculdades do país, e como consequência disso aos postos de melhor ocupação no mercado de trabalho, porque os alunos mais bem classificados podem escolher os cursos mais prestigiados nas melhores universidades do país pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU)². Para Prates *et al* (2012), a própria natureza das IES tem papel determinante nas relações de desigualdades educacionais. Eles concluem que os alunos que estudam nas universidades com melhores conceitos possuem maior probabilidade de alcançar

²Sisu é a sigla de Sistema de Seleção Unificada, que é um sistema do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em que as vagas disponíveis em instituições públicas de ensino superior do Brasil são oferecidas. O sistema funciona com base na nota da prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que avalia o desempenho dos estudantes nas disciplinas do Ensino Médio.

melhores postos de trabalho no futuro. Isto mostra que os indicadores deste exame apontam para o aumento das desigualdades educacionais.

Os resultados mostram que, para os quatro modelos, encontramos diferenças relevantes no sentido de nossas hipóteses: o sistema público de elite propicia cargos de maior prestígio do que os outros, como reforçam os 3 primeiros modelos analisados, destacando-se a maior diferença, entre os modelos analisados, no modelo 3, com grande diferenciação entre o modelo de elite e o modelo tecnológico, mais vocacional. Observamos, também, que o modelo IV aponta diferenças de prestígio ocupacional entre o setor público e privado do comparado aos outros. Concluindo, podemos afirmar que há uma estratificação de modelos do Ensino Superior evidente no Brasil, que se reflete posteriormente no prestígio dos cargos que os indivíduos ocuparão no mercado de trabalho. Contudo, é importante a ressalva de que os dados são insuficientes para que se queira comprovar algo definitivo em relação ao prestígio ocupacional dado pela formação de origem. Indica-se um bom caminho a ser percorrido em pesquisas posteriores. (Prates *et al* 2012, p. 40 e 41)

Nota-se que esse exame se relaciona diretamente com as desigualdades educacionais e provoca consequências que atenuam as desigualdades sociais. Nesta conjuntura, é primordial compreender quais as causas de haver uma elevada discrepância nos resultados dos alunos dos dois sistemas de ensino: público e privado. Segundo Soares e Collares (2006), os fatores que influenciam o rendimento dos alunos são diversos, dentre os quais destacam-se os recursos econômicos da família, culturais, quanto os pais se envolvem na educação dos filhos, nas atividades educacionais, como são compostas as famílias, se há a presença dos pais, ou se é monoparental. Ainda nessa linha de pensamento, Medeiros e Oliveira (2014) apontam três fatores sociais e econômicos principais que refletem nos resultados de provas e exames, são eles: a escola, o ambiente social e as características individuais e familiares. Para os autores, as características individuais e familiares devem ser o foco de políticas educacionais como a finalidade de diminuir as desigualdades regionais. “Nosso argumento é que não está ao alcance das políticas educacionais mudar características das famílias das crianças e jovens, mas é possível que essas políticas criem um sistema de ensino no qual o peso da origem social seja menor”. (Medeiros e Oliveira, 2014, p. 568).

Abordar temas como o das desigualdades sociais, conforme Haller (2001), envolve sentimentos e emoções, pois estamos falando de sonhos, das expectativas de vida das pessoas, e com relação à educação não é diferente, pois ambos estão intimamente relacionados. A estratificação societária é um fenômeno que relaciona as hierarquias ordenadas entre as unidades que compõem a sociedade, neste sentido, o ENEM, como um dos elementos centrais do SAEB, se mostra importante pelo seu tamanho e por possibilitar oportunidade para milhares de pessoas ingressarem no E.S. Para Oliveira (2018), realizar este exame não é uma tarefa fácil,

todavia aproximadamente 100 milhões de brasileiros já a realizam desde sua implementação. Ficar quase 11 horas em uma sala realizando uma prova não é algo tão simples. Tudo isso em busca de um sonho que pode transformar a vida do indivíduo e de sua família mediante educação. Esse exame, na maioria dos casos, é a única forma de passagem do ensino básico ao E.S. Algumas das habilidades exigidas no exame incluem dominar a escrita formal da Língua Portuguesa, compreender o tema e seguir a proposta de redação, organizar as ideias, assimilar a proposta de intervenção, fazer citações relacionadas ao conhecimento cultural prévio do estudante, isso em apenas uma das outras 5 (cinco) provas realizadas nos dois dias de prova.

A prova do ENEM é dividida em dois dias e uma das principais características é seu tamanho, o que causa cansaço, pois são muitas horas de concentração e de raciocínio, uma verdadeira maratona. Nesse contexto, os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas, além da redação, que inclui o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema, totalizando cinco notas avaliativas.

Compreender melhor esse exame exige uma análise das principais mudanças pelas quais ele passou ao longo dos anos, até sua consolidação no modelo atual, Oliveira (2018). No site do MEC, são disponibilizadas em ordem cronológica suas mudanças, que, de forma resumida são as seguintes: em 1998, ele foi aplicado pela primeira vez com a participação de aproximadamente 150 mil inscritos e as provas foram aplicadas em 184 municípios. No ano seguinte, em 1999, uma mudança fundamental, que fomentou sua popularização foi que diversas IES passaram a utilizá-lo como critério de acesso aos cursos de graduação, a exemplo da PUC-RJ³. Em 2000, ele se operacionaliza para atender pessoas com necessidades especiais oferecendo prova em braile, prova ampliada, auxílio para leitura e transcrição e tradutor/intérprete em libras, esse fator foi importante para atender a legislação sobre acessibilidade e abriu oportunidade para pessoas com necessidades especiais, esta “edição contou com 390.180 inscritos, sendo 66,5% concluintes do E.M. “As provas foram aplicadas em 27 de agosto, em 187 municípios” (Brasil, 2020b). No ano de 2001, começou a Política de inscrição gratuita para concluintes do E.M. Elas começaram a ser realizadas pela internet. Em 2001, ele “foi aplicado em 26 de agosto, em 277 municípios” (Brasil, 2020b). Em 2002, a taxa

³ “Após firmar parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, sete mil agências dos Correios foram habilitadas a realizar inscrições para o exame. A aplicação foi em 29 de agosto, em 162 municípios” (Brasil, 2020b)

de abrangência supera 50%. O ENEM ganha novas proporções e registra 1.829.170 inscritos. Para atender à crescente demanda das secretarias de educação, houve um aumento do número de locais de realização das provas: 600 municípios. Cresceu também o percentual de concluintes do E.M que participaram da edição, totalizando 50%. “As provas foram realizadas em 25 de agosto” (Brasil, 2020b). Em 2003, há o perfil dos participantes:

“foi incluída no questionário socioeconômico uma questão referente ao ano de conclusão do ensino médio. Anteriormente, todos os participantes se declaravam concluintes por falta de opção. Com a mudança, os “treineiros” passaram a ser identificados” (Brasil, 2020b).

Outras mudanças, com o objetivo de aumentar as oportunidades também em IES privadas, foram implementadas pelo Governo. Em 2004, cria-se a possibilidade da utilização da nota do exame como critério de participação para ganhar bolsas de estudo integral ou parcial em cursos de graduação de instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) que foi lançado naquele ano por meio de medida provisória, e, em seguida, transformado em lei. “Neste ano, dos 1.552.316 inscritos, 63% eram concluintes do ensino médio e 68% tiveram direito à isenção. As provas foram realizadas em 29 de agosto, em 608 municípios” (Brasil, 2020b). No ano de 2005, “começa a divulgação da nota por escola. O número de municípios aumentou para 729. As provas foram aplicadas em 25 de setembro, e não mais em agosto” (Brasil, 2020b). Em 2006, abre-se oportunidade para todos:

“pela primeira vez, os participantes com renda familiar de até dois salários-mínimos passaram da metade do público que fizeram a prova, somando 53,7%. A inscrição do exame pela internet foi garantida aos concluintes do ensino médio e àqueles que terminaram os estudos no ano de aplicação. Os concluintes somaram 36% do total de 3.742.827 inscritos” (Brasil, 2020b).

Em 2008, após uma década de criação, “O Inep e o (MEC) anunciaram que o Enem se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e certificação do ensino médio.” (Brasil, 2020b).

Ainda com o objetivo de ampliar oportunidades de acesso à E.S e facilitar o gerenciamento e o acompanhamento dos resultados, em 2009, criou-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) reúne em um sistema eletrônico gerido pelo MEC as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais

(universidades e institutos). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos, eles são selecionados por ordem de maior classificação, em cada uma das duas edições anuais do Sisu. (Brasil, 2023)

Visando às pessoas privadas de liberdade, em 2010, inicia-se a aplicação do Enem PPL e passa a ser pré-requisito para o Fies, “O Inep começou a coletar dados sobre deficiência ou condição especial dos inscritos. Mais de 35 mil dos 3.420.999 participantes declararam ter alguma deficiência ou condição especial. Ao todo, 20.413 participantes tiveram acesso a recursos de acessibilidade durante a aplicação das provas” (Brasil, 2020b). Em 2011, houve ampliação da acessibilidade com “mais de 20 mil participantes com alguma deficiência tiveram direito a atendimento especializado. Neste mesmo ano, participantes que se declaram negros e pardos foram a maioria, totalizando 53% dos 5.366.949 inscritos.” (Brasil, 2020b). Em 2012, amplia-se as oportunidades, com o aumento de quem tem direito à gratuidade:

“[...] estreou mais um critério de isenção da taxa de inscrição do Enem. Integrantes de família de baixa renda com Número de Identificação Social (NIS), com renda de até meio salário mínimo por pessoa ou renda familiar mensal de até três salários mínimos, passaram a ter isenção da taxa de inscrição” (Brasil, 2020b).

Em 2013, o exame passou a ser utilizado por milhares de Instituições públicas e privadas. “Pela primeira vez, quase todas as instituições federais adotam o Enem como critério de seleção. A nota do exame é utilizada na concessão de bolsas de estudos do programa Ciências sem Fronteiras e passa a ser divulgada por escola com estratificação nos níveis socioeconômicos.” (Brasil, 2020b). Foi aplicada em 1.661 municípios, em 26 e 27 de outubro. Em 2014, é assinado o primeiro acordo interinstitucional com uma instituição de educação superior portuguesa, a Universidade de Coimbra, para uso das notas do Enem no acesso a vagas. Em 2015 inicia-se a política de atendimento por nome social e “Começou a ser quantificado o número de “treineiros”, participantes que fazem o Enem para autoavaliação. Neste primeiro ano de levantamento, o Inep registrou que 12% dos 7.792.024 inscritos eram “treineiros” (Brasil, 2020b). Ele foi aplicado em 24 e 25 de outubro, em 1.723 cidades.

Em 2016, estreia a coleta de dados biométricos e o uso de detectores de metal na entrada e saída dos banheiros. Em 2017, o exame passa a ser aplicado em dois domingos consecutivos e deixa de certificar o ensino médio, função que retorna ao Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja). Participantes surdos e passam a ter novo auxílio de acessibilidade,

a prova em LIBRAS. “O exame ficou ainda mais acessível com a estreia da prova em LIBRAS para surdos e deficientes auditivos. Outra novidade foi a estreia da prova personalizada com nome e número de inscrição do participante, e a adoção de novo recurso de segurança: identificador de receptor de ponto eletrônico.” (Brasil, 2020b).

Em 2018, implantou-se a etapa de justificativa de ausência e solicitação de isenção em período anterior à inscrição para diminuir prejuízo com participantes isentos faltantes. Em 2018, comemora-se 20 anos de sua inauguração. “O Enem ganhou um logotipo comemorativo pelos seus 20 anos de existência, além de um documentário histórico e uma série de cinco minidocumentários sobre os bastidores do exame” (Brasil, 2020b). Em 2018, “o número de instituições de educação superior portuguesas que usam as notas do Enem chegou a 35” (Brasil, 2020b). Em 2019, foi registrado o menor número de inscrições da última década. As provas foram aplicadas nos dias 3 e 10 de novembro. Em 2020, devido à pandemia ocasionada pelo covid-19, estudantes tiveram o direito a fazer a prova na data de reaplicação do Enem, nos dias 23 e 24 de fevereiro. As provas foram aplicadas somente no ano seguinte devido situação adversa no Brasil, nos dias 17 e 14 de janeiro de 2021. Foi a inauguração da forma digital, realizada de forma piloto para 96 mil candidatos, nos dias 31 de janeiro e 7 de fevereiro. O exame, que estava inicialmente agendado para outubro e novembro do ano anterior, foi adiado após uma série de protestos virtuais, para evitar a contaminação pelo novo coronavírus. Em 2021, as provas foram realizadas em 21 e 28 de novembro, com o menor número de inscritos desde 2005 e ela foi bastante criticada pela mídia por causa da redução de pessoas inscritas. Em 2023, já foram registradas mais de 3,9 milhões de pessoas e as provas foram aplicadas em 5 e 12 de novembro.

Portanto, nota-se que o ENEM, maior exame em larga escala do país, está inserido diretamente nas questões das desigualdades educacionais, pois fornece uma ampla gama de dados para avaliação de toda a E.B. Ela faz parte de uma política governamental de avaliação da E.B junto ao SAEB. Desta maneira, compreendê-la é essencial para o aprofundamento do conhecimento sobre a educação no Brasil. Todavia, como foi mencionado, ela deve ser estudada em uma perspectiva ampla, juntamente com outros elementos, como sua história, seu contexto sociocultural formativo, suas possibilidades de acesso à E.S.

2.3 Perspectivas de acesso à Educação Superior

Nesta seção será apresentado como as perspectivas/expectativas dos alunos podem influenciar nos seus resultados educacionais. A consequência imediata disso é sua influência nas possibilidades de melhores resultados em avaliações e nos processos de acesso à E.S como ENEM/Vestibular. Estudos neste sentido são diversos: Corti, (2015), Soares (2014), Gomes e Soares (2013), Kuh *et al* (2008), Kuh *et al* (2005a), Azevedo e Faria (2006), Moreno e Soares (2014), Almeida (2007), Almeida (2012). Assim, será feita a revisão da literatura sobre este aspecto buscando relacioná-lo com os outros fatores que influenciam nas desigualdades educacionais. Destaca-se que este elemento foi essencial na análise dos dados desta pesquisa. Desta forma, primeiramente serão abordados os aspectos teóricos e em seguida as principais pesquisas deste tema no Brasil.

A compreensão do fenômeno das desigualdades educacionais envolve vários elementos consoante Mont'álvão Neto (2014). Ele com base no modelo de regressão conseguiu estimar as chances de os estudantes do E.M chegarem à E.S no país, em função de quatro variáveis: origens socioeconômicas, características sociodemográficas, estrutura familiar e diferenças regionais. Neste momento, enfatizar-se-á o seguinte aspecto: as perspectivas dos alunos e seus resultados escolares. Conforme Almeida (2012), é possível perceber a partir da linguagem dos alunos características que podem favorecer seus resultados em testes escolares como o vestibular. Ao se observar aspectos no texto produzidos por alunos do E.M como o domínio da linguagem culta, a coesão e a coerência textual, percebe-se que eles foram adquiridos ao longo do tempo pelo *habitus*.

Almeida (2007), com base nas teorias de Bourdieu e Passeron (1990), analisa como textos de redação produzidos por alunos refletem suas práticas culturais. Ela afirma que os jovens das classes sociais mais favorecidas adquirem vantagens em provas de vestibulares por estudarem em escolas que possuem melhor organização e professores com melhores salários. Além disso, eles possuem uma estrutura familiar mais estável. Estudos como os de Lareau (2007) mostram que tal aquisição de capital cultural e social se inicia desde a infância, o que ele denomina cultivo orquestrado.

Lareau (2007) realizou um estudo com alunos brancos e negros, de classe trabalhadora e de classe média buscando compreender a construção da subjetividade, ou seja, a produção da subjetividade das pessoas através da criação que recebiam desde a infância:

Pais de classe média participam de um *cultivo orquestrado* (*concerted cultivation*), ao tentar cultivar os talentos dos filhos através de atividades de lazer organizadas e

intensa racionalização. A classe trabalhadora e os pais pobres promovem um *crescimento natural* (*natural growth*), oferecendo condições para que os filhos possam crescer, mas deixando as atividades de lazer para as próprias crianças. Estes pais também usam diretivas em vez de racionalização. Os filhos da classe média, tanto brancos como negros, recebem um sentimento emergente de direito através de sua vida familiar... Os filhos de classe média ganharam individualmente vantagens insignificantes, mas cumulativamente importantes. As classes trabalhadoras e pobres não apresentaram o mesmo sentimento de direito ou suas vantagens (Lareau, 2007, p.13).

Segundo esta pesquisa, a forma como os pais educam os filhos interferem nos papéis sociais que estes podem adquirir na sociedade. Esse fenômeno foi denominado de “cultivo orquestrado” que são atividades organizadas por adultos no processo de socialização que de forma direta ou indireta favorecem aqueles grupos sociais com status e prestígio social. Dessa forma, atividades organizadas por adultos favorecem a racionalização, a disciplina, a construção do indivíduo como sujeito na sociedade.

Os pais vêem essas atividades como uma forma de transmitir às crianças habilidades importantes para a vida. Os pais de classe média também enfatizam o uso da linguagem, o desenvolvimento da razão e utilizam o diálogo como forma de disciplina. Essa abordagem “cultivo” ressalta em um alcance mais amplo de experiências para as crianças, mas também cria um ritmo frenético para os pais, um culto ao individualismo dentro da família e uma ênfase no desempenho dos filhos (Lareau, 2007, p.17).

Com essa base inicial, será apresentado o conceito de **perspectiva**, utilizado neste trabalho. Ele foi utilizado com o mesmo sentido de **expectativas** e de **aspirações**, significando sentimento de esperança, ter como provável, alcançar algo. Ou seja, está relacionada ao que os alunos imaginam e projetam para um futuro próximo, quando finalizarem o 3º ano do E.M. Conforme Azevedo e Faria (2006) essa transição tem caráter dual, pelo tamanho de sua importância e pelas suas dificuldades. Porém suas perspectivas, demonstradas mediante texto produzido por alunos podem indicar e possibilitar diversas inferências. Para Kuh *et al* (2005), as expectativas dos estudantes possuem os seguintes conceitos: cognições, motivações e afetos com que os alunos chegam e investem nos estudos para alcançar algo. Percebe-se, que são utilizados no mesmo sentido desta pesquisa. Além disso, para Kuh *et al* (2005), as expectativas são formadas por dois fatores: pelas experiências anteriores dos alunos vivenciadas ao longo de seu processo formativo e pelo que projetam para um futuro não muito distante, ou seja, sua linha de pensamento converge para os resultados apresentados por Lareau (2007).

As perspectivas são influenciadas pela socialização escolar, pelas vivências educacionais, pelas origens e destinos sociais, pela estrutura familiar, pela informação oferecida pela instituição de ensino que os alunos frequentam. Nesta linha de pensamento, Bourdieu

(2011b) descreve aspirações e expectativas como igualmente construídas a partir dos capitais e do *habitus* adquiridos pelo indivíduo. Dito de outra forma, as aspirações e as expectativas seriam estabelecidas por um senso de realidade construída a partir de sua posição social.

Existem pesquisas que diferenciam esses dois termos. Por exemplo, Cunha (2012) define aspirações como sendo o que se deseja obter no futuro, já expectativas estão relacionadas à força de vontade para alcançar algo com base em um planejamento. Apesar de sua relevância, nesta pesquisa não houve tal distinção.

Morgan (2001) afirma que as expectativas positivas, se racionalmente tomadas e com base em possibilidades reais, são determinantes para alcançar melhores resultados escolares. Ele afirma que estes dois fatores (perspectivas e resultados educacionais) são diretamente proporcionais. Em outras palavras, quanto maior as perspectivas e os esforços para se alcançar os objetivos, melhores serão seus resultados.

Morgan propõe um modelo para ser utilizado na investigação das decisões e na análise do compromisso dos adolescentes na preparação do futuro ingresso na faculdade – argumenta que o nível de compromisso do jovem face à escola, permite a identificação de um conjunto de comportamentos futuros particularmente em indivíduos mais reflexivos e conscientes, que baseiem as suas expectativas em informações abundantes, e isto porque, quanto maior for a percepção da elevada probabilidade de atingir o esperado, maior será o compromisso e melhor serão escolhidos os comportamentos e trilhos futuros que trarão maior e melhor retorno (Cunha, 2012, p. 40)

Diante dessa linha de pensamento, Cunha (2012) afirma que as expectativas/percepções são processos racionais que analisam os custos e benefícios, juntamente com as probabilidades de alcance dos objetivos traçados. Assim, pode-se afirmar que elas influenciam no desempenho escolar. Desse modo, pode-se inferir que os resultados do ENEM também são influenciados pelas perspectivas que os alunos do 3^a ano do E.M lhe atribuem. Almeida (2007) mostra como isso ocorre nos resultados de avaliações de redação.

Soares (2014) analisa os impactos das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes na E.S. Ele realizou um estudo com 182 estudantes brasileiros do Rio de Janeiro e concluiu que as expectativas acadêmicas iniciais dos estudantes tendem a influenciar a sua adaptação, persistência e sucesso acadêmico na E.S. Assim, “as expectativas de envolvimento nas relações com os colegas, no projeto vocacional de carreira e nas atividades curriculares do seu curso foram associadas à adaptação acadêmica dos estudantes.” (Soares, 2014, p. 1). Uma observação feita por ele é que as inferências que podem ser tomadas a partir de suas conclusões

indicam possíveis associações entre as variáveis, ressaltando que as análises estatísticas realizadas não permitem a obtenção de conclusões causais.

Azevedo e Faria (2006) buscaram relacionar as características motivacionais dos alunos que acabaram de ingressar na E.S, ou seja, com os alunos dos anos iniciais na graduação. Eles observaram que nessa passagem de níveis educacionais, existem diversos fatores que aumentam as dificuldades dos alunos, pois lidam com profundas mudanças de caráter social e cultural. Para eles, existem três características motivacionais relacionadas ao sucesso acadêmico (autoconceito, autoestima e atribuições e dimensões causais). Para eles, a primeira tem relação com a variável motivacional, ou seja, com as perspectivas/expectativas de alcançar bons resultados acadêmicos, pois encontra-se uma correlação positiva e significativa entre algumas dimensões do autoconceito acadêmico de notas de Português e de Matemática. Consoante Tôrres (2015), são justamente estas duas disciplinas que mais pontuam no ENEM, ou seja, que fornecem maiores argumentos finais o que eleva suas probabilidades de aprovação.

Por fim, com base nas teorias apresentados sobre as perspectivas/expectativas dos alunos que se preparam para o ENEM, pode-se inferir que elas influenciaram seus resultados em processos seletivos de acesso à E.S. Com base nestas teorias foram estudos relacionados ao acesso ao ensino superior. Será destacado quatro deles, três que abordaram somente sobre as perspectivas e um que fez comparação entre uma escola pública e outra privada. Todos foram realizados em estados diferentes, mas mostraram muitas semelhanças.

Alves (2019) realizou um estudo com o objetivo identificar as perspectivas de acesso ao ensino superior dos alunos de uma escola da rede estadual de ensino no bairro Mathias Velho, no município de Canoas-RS, local imerso em vulnerabilidades sociais, que carece de espaços que fomentem atividades sociais e culturais. Sua pesquisa foi desenvolvida em uma escola do E.M. O objetivo principal era relacionado as perspectivas dos alunos com suas motivações e a compreensão de como elas são influenciadas pelo contexto no qual os alunos estão inseridos. Alves (2019) entrevistou 80 alunos do 3º ano do E.M regular que mostraram interesse em participar e tinham como objetivo o acesso à E.S. Diante desta realidade ele concluiu que, mesmo demonstrando esse interesse poucos alunos, só demonstraram conhecimento sobre as forma de ingresso na E.S, como o sistema de cotas e ações afirmativas. Quanto ao aspecto da escolaridade dos pais, 50% dos entrevistados tem seus responsáveis com apenas o E.M. Knop e Collares (2019) mostram que esse fenômeno diminui consideravelmente as probabilidades de acesso e permanência na E.S. Pedroso (2020) também fez um estudo sobre as perspectivas de estudantes da rede pública em relação ao acesso à E.S, mas na cidade de Porto Alegre, no

Rio Grande do Sul. Os fatores analisados foram os capitais socioeconômicos, culturais e contextos dos estudantes. A coleta de dados da pesquisa se desenvolveu entre abril e dezembro de 2018, sendo que os questionários foram aplicados em 14 escolas e obteve-se um total de 480 respostas. A metodologia utilizada foi a combinação de métodos quantitativos e qualitativos. Em um primeiro momento, foi feito um desenho amostral da rede pública de Porto Alegre, acompanhado por um *survey* com os estudantes. Em um segundo momento, selecionou-se um grupo específico de estudantes para aprofundamento analítico por meio de entrevistas. Ele concluiu que há uma relação estatisticamente significativa entre capital cultural e desejo e/ou expectativa de acesso ao ensino superior entre tais estudantes do E.M. público em Porto Alegre. Dessa forma, os estudantes com mais capital cultural se destacam em contextos disposicionais e motivações relacionadas aos espaços sociais familiares e escolares que ativam condições para valorização do êxito escolar. Suas conclusões vão ao encontro daquelas propostas por Cunha (2012).

Santos (2015) se interessou pelo processo de construção das aspirações escolares e/ou profissionais de estudantes da rede estadual na cidade de Belo Horizonte. Seu objetivo era compreender a importância da experiência escolar nos projetos de vida dos alunos daquele município. Para isso utilizou da metodologia de grupos focais com a aplicação de questionários. Suas principais conclusões foram que é possível constatar a importância da experiência escolar no discurso dos alunos. Ele, ao contrário dos estudos apresentados, fez comparações na mesma escola, só que com os alunos de turnos diferentes: matutino, vespertino e noturno e o prestígio do estabelecimento de ensino diferenças no perfil social e escolar dos alunos, entre os turnos escolares. O turno da manhã é, em grande parte, caracterizado por alunos que possuem histórico sem reprovação escolar, família com melhores condições financeiras e parentes com trajetória na E.S. O noturno, por sua vez, diverge das características mencionadas. Grande parte dos alunos possui histórico de reprovação escolar, piores condições financeiras e estão inseridos, em grande parte, no mercado de trabalho (Santos, 2015).

Por fim, os estudos de Teixeira (2019) partiram da tese proposta por Almeida (2012). Mediante as contribuições de Bourdieu (2011a) e Bourdieu e Passeron (1990), o pesquisador comparou uma escola pública da região periférica e uma escola particular da região central de Limeira-SP. Com a participação de 93 estudantes (45 na escola privada, 48 na escola pública) e com a realização de entrevistas realizadas com cinco participantes (dois na escola privada, três na escola pública), a pesquisa intitulada "Expectativas de jovens de camadas sociais distintas do município de Limeira, São Paulo, em relação ao ensino superior" permitiu conhecer

os percursos formativos desses jovens e uma série de elementos que influenciam seus desempenhos acadêmicos e suas expectativas de futuro.

Teixeira (2019) constatou que os estudantes da escola privada apresentaram um nível de conhecimento e informação sobre os processos seletivos e sobre políticas de ação afirmativa consideravelmente maiores do que os estudantes da escola pública, bem como maior propensão a participar dos exames de seleção e perspectivas melhor definidas em relação ao ensino superior, enquanto os jovens da escola pública estavam imersos em perspectivas difusas e indefinidas. Essas distinções decorrem fundamentalmente das condições familiares e socioeconômicas de cada estudante, bem como do *habitus* institucional de cada escola. Em relação às condições familiares, evidenciou-se o peso das origens sociais, do nível de escolaridade dos pais, das condições de trabalho e dos investimentos familiares na educação sobre a trajetória desses jovens. Já no que se refere ao *habitus* institucional, destacam-se distinções referentes à qualidade do ensino oferecido (pela ótica dos estudantes), ao trabalho dos professores em relação às possibilidades de inserção na Educação Superior e ao momento em que esse trabalho se inicia.

Portanto, fica nítido que as percepções/expectativas dos alunos do E.M exercem influência sobre os resultados apresentados em provas e exames como o ENEM/Vestibular. Além disso, juntamente com outros elementos é essencial na compreensão do fenômeno das desigualdades educacionais. Na próxima seção serão apresentadas as principais correntes teóricas e os fatores relacionados às desigualdades sociais e educacionais.

2.4 Desigualdades Educacionais e Políticas Públicas

A estratificação societária é um fenômeno que relaciona as hierarquias ordenadas entre as pequenas unidades que compõem a sociedade, “o conhecimento das várias formas que as estruturas de estratificação podem assumir é importante por causa dos efeitos que elas têm sobre muitos aspectos tais como sonhos das pessoas de uma vida melhor, suas lutas” (Haller, 2001, p. 70). Diante desta realidade, pode se inferir que ela afeta os indivíduos de uma sociedade, por exemplo, elevados índices de desigualdades sociais influenciam a qualidade de vida das pessoas, quando gera exclusão social. Mas como ocorre esta relação? Qual o papel da educação neste processo? Para entendê-la, é necessário compreender primeiramente o que a literatura especializada aponta. Em virtude disso, nesta seção, será abordado o conceito de desigualdade social e educacional, os problemas gerados por elas, o financiamento da educação escolar e a implementação de políticas públicas efetivas.

Estratificação social é um conceito bastante utilizado nas Ciências Sociais. Ele é empregado para classificar os grupos sociais com base em determinadas características, que podem ser econômica, política, social, geográfica. O termo estratificação social auxilia no entendimento da configuração de diversas sociedades sendo fundamental na formação e na construção das mais variadas formas de políticas públicas.

Os temas que envolvem este termo possuem uma vasta abrangência, em virtude de seus diversos determinantes. Haller (2014) o aborda desde sua origem até os dias atuais a partir de suas principais teorias, o que é primordial, uma vez que todo conhecimento científico possui uma fundamentação teórica. Além disso, sabe-se que a teoria é importantíssima para a construção de dados empíricos. Medeiros (2012) afirma que o estudo das desigualdades sociais só foi consolidado com a criação de instrumentos que possibilitaram sua determinação, ou seja, os instrumentos de construção de dados quantitativos sobre este fenômeno são primordiais o que vai ao encontro das formulações propostas pela Teoria Empírica, a mais atual. Assim, evidencia-se que para entendimento das desigualdades educacionais no Brasil e, em especial no DF, um dos objetivos deste trabalho, é necessário compreender primeiramente o que é estratificação social, qual seu conceito, como ela se constituiu histórica e socialmente, quais as principais teorias, quais suas tendências no Brasil para, por fim, saber qual o papel da educação.

O conhecimento produzido pelas teorias relacionadas às Desigualdades Sociais pode ser importante não somente para a formulação de políticas públicas, mas também para o fortalecimento da própria democracia. Haller (2014) busca determinar os modos como as estruturas de estratificação podem variar no tempo e no espaço, nas várias regiões, ou até mesmo dentro de uma unidade geográfica. Assim, para esse autor é importante considerar as dimensões sociopsicológicas dos sujeitos nos grupos estudados e a estrutura social em que o indivíduo está inserido.

São diversas as consequências geradas pela estratificação social. Wilkinson e Pickett (2010) mostram que a desigualdade de renda, por exemplo, são fenômenos negativos para a sociedade, pois pode causar diversos problemas como aumento de patologias psiquiátricas, diminuição da expectativa de vida, aumento da mortalidade infantil, diminuição do nível de confiança, aumento dos níveis de criminalidade, baixo rendimento escolar. Eles afirmam que a diminuição das desigualdades é a melhor forma de melhorar a qualidade de vida de todos, porque evita-se diversos desses problemas. Ainda segundo eles, uma das áreas mais afetadas pelas desigualdades é a educação porque crianças de baixa renda sofrem os diversos obstáculos ocasionados por ela, como a falta de internet, de espaço apropriados para estudo, de material didático e escolar. Ainda nesta linha de raciocínio, eles demonstraram que a posição social dos

país influencia os resultados escolares dos filhos e dependentes. Diante desta realidade, como um dos princípios básicos de democracia é a igualdade, percebe-se que ela é afetada por aquele fenômeno e por isso a importância das pesquisas e políticas públicas mais eficientes.

A estratificação societária recebeu denominações variadas ao longo do tempo, ora conhecida com desigualdades sociais, estratificação social, ou ainda, status sociais. Ela é uma das áreas dentro das Ciências Sociais mais fascinantes, pois trata de um tema que influencia, direta e indiretamente, a vida de todos os indivíduos que vivem em sociedade. Conforme Haller (2014), a estratificação societária trata de relações duradouras, com uma ordenação na hierarquia entre as mais diversas unidades (adultos, homens, mulheres e famílias) que compõem uma determinada sociedade. Os principais estudos sobre esta área específica do conhecimento, iniciou-se com os autores clássicos e vai até os dias atuais. Hoje, no mundo globalizado, é possível observar cada vez mais sua importância. Em outros termos, é impossível se pensar em qualquer ação estatal de fomento sem a considerar, independentemente de sua especificidade, seja uma ação afirmativa, educacional, social ou econômica.

O Estado contemporâneo, na perspectiva do Estado Democrático de Direito, deve fomentar a qualidade de vida dos indivíduos, fornecendo-lhe o mínimo para que ele possa exercer sua cidadania, de fato. Desta maneira, conforme a forma de estado adotada no Brasil, o governo deve agir de forma positiva, provendo o mínimo para que o cidadão tenha uma vida digna. Como a estratificação societária reflete na qualidade de vida das pessoas, influenciando diretamente seus sonhos, suas perspectivas, suas aspirações e suas percepções, o governo deve fomentar a igualdade, não uma igualdade no sentido denotativo, ou seja, apenas formal; mas no sentido material visando sempre a equidade, no sentido de que as classes sociais excluídas historicamente devem ser observadas pelo Estado.

Todos experimentamos a estratificação dia após dia, embora frequentemente a notemos apenas no sentido de que algumas pessoas parecem estar melhor ou pior do que estamos. Pensadores sociais, gente poderosa e revolucionários têm estado especialmente preocupados com a estratificação desde tempos imemoriais. Ter conhecimento das várias formas que as estruturas de estratificação podem assumir é importante por causa dos efeitos que elas têm sobre muitos aspectos da experiência humana tais como os sonhos das pessoas de uma vida melhor, seus esforços para melhorar sua situação, suas lutas pelo sucesso, seu medo do fracasso, sua simpatia pelos menos afortunados, sua inveja da boa sorte de outros, e mesmo seus sentimentos a respeito da revolução (Haller, 2014, p. 49)

Desta maneira, é inegável que a estratificação social gera desigualdade social, afetando de forma negativa a qualidade de vida de muitas pessoas devido a exclusão social gerada. No Brasil, a exclusão foi intensificada à medida que o país foi se desenvolveu e se industrializou,

ficando mais nítido ao se observar um aumento na disparidade de renda entre as pessoas ao longo do tempo. Medeiros *et al* (2015) indicam que esse fenômeno ocorreu graças à estrutura de privilégios na sociedade brasileira, mesmo com o aumento na mobilidade social observada nos últimos anos.

Ainda segundo esses pensadores, há duas características importantes da estratificação, uma relacionada ao seu tamanho e outra ao seu tempo. Para eles, há uma alta e duradoura desigualdade social no Brasil, por exemplo, somente “o 1% mais rico da população adulta concentra mais de um quarto de toda a renda do país. Os 5% mais ricos detêm quase metade da renda. A concentração é tamanha que um milésimo das pessoas acumula mais renda que toda a metade mais pobre da população junta” (Medeiros *et al* 2015, p. 4). Observa-se que a desigualdade no Brasil é bastante singular, pois é marcada por uma grande quantidade de pessoas com baixa renda que se distingue de uma elite bastante rica e pequena. Assim, eles concluem que “existe desigualdade entre os mais pobres, bem como dentro da elite, mas não há dúvida de que uma característica marcante do país é uma grande polarização da sociedade o Brasil é marcado por uma grande massa de população de baixa renda que se distingue de uma pequena” (Medeiros *et al* 2015, pg. 4). Outro problema deste fato social apontado por eles é que as desigualdades neste país não se alteram de forma significativa com o passar do tempo, ou seja, as desigualdades são grandes e, graças a estrutura social brasileira, perpetuam-se ao longo das gerações.

Portanto, o estudo da estratificação societária se mostra importante para que o Estado possa fomentar políticas públicas de qualidade, ou seja, que promovam mudanças efetivas na vida das pessoas. Pois o cidadão deve exercer seus direitos previstos na Lei Maior do país sendo um deles o direito à igualdade. Além disso, o Estado deve agir para defender o indivíduo de qualquer forma de preconceito e exclusão social, neste sentido, o direito à educação de qualidade, que é um princípio na legislação, deve ser prioridade.

A literatura especializada sobre esse tema, mostra que o sistema educacional é pertinente para as questões relacionadas às desigualdades sociais, pois a instituição escolar é central dentro desse contexto educacional por ser um dos maiores mecanismos de socialização do indivíduo, uma vez que “os indivíduos passam a maior parte de sua infância ou juventude na escola ou em instituições relacionadas a essa” (Vilela e Collares, 2009). Por esse motivo, essa instituição ganha destaque tanto no aspecto legislativo, como nas Ciências Sociais.

Em meio a essa discussão, a instituição escolar continua sendo um dos principais mecanismos de socialização e um dos principais focos de políticas públicas que visam reduzir a desigualdade social. As pesquisas empíricas que investigam o impacto da

expansão educacional na redução das desigualdades, ou o impacto da aquisição de credenciais escolares na promoção de melhores posições ocupacionais, são abundantes ao redor do mundo (uma comparação entre países pode ser vista em Shavit e Blossfield 1993; o caso brasileiro é tratado, por exemplo, em Hasenbalg e Silva, 2003). Do ponto de vista teórico, em que se baseiam as teses da modernização e as críticas direcionadas a essas para afirmar que a escola reforça ou atenua as relações entre as origens sociais e o destino dos trabalhadores? Nesse trabalho, procuramos discutir os argumentos dessas diferentes correntes, buscando discernir que contribuições cada uma traz à construção das concepções modernas sobre a educação. Adicionalmente, apresentamos algumas das contribuições empíricas a essa discussão e apresentamos as consequências das investigações empíricas para o debate teórico. (Vilela e Collares, 2009, p. 65)

Portanto, compreender qualquer fenômeno dentro do conhecimento científico, como este, inicia-se pelo estudo dos conceitos que são determinados por sua teoria. Para Haller (2014), a compreensão deste fator, perpassa pelo entendimento de sua constituição social e histórica. Este é exatamente um dos objetos da criação da teoria: reduzir a suposta complexidade dos fenômenos sociais analisados sob a ótica de um menor número de conceitos possíveis.

A teoria em si é puramente conceitual. Isto é, uma teoria é feita de conceitos. Não é feita de observações, a despeito de quão relevantes elas possam ser para uma determinada teoria. Mais especificamente, a teoria é um conjunto de conceitos inter-relacionados. Uma teoria em uma ciência empírica é feita de um conjunto de conceitos inter-relacionados que pretendem explicar o comportamento de um domínio de fenômenos observados. Consiste em todos os conjuntos interdependentes de conceitos bem arrazoados e suas ligações conceituais. Nas ciências empíricas, a teoria está amarrada às observações empíricas. Isto é verdade acerca de todas as ciências deste tipo. Nas ciências físicas, os laços entre um conceito teórico e o fenômeno observado ao qual se refere são presumidos. Ou seja, os cientistas físicos se tornaram tão hábeis em medir os referentes às suas variáveis conceituais que conceito e medida são isomórficos. (Haller, 2001, p.36)

Ao analisar sua construção histórica, percebe-se que o termo estratificação sofreu diversas vicissitudes ao longo do tempo; muitas vezes, utilizou-se status, desigualdades, estratificação, detentores do poder. Haller (2014) especifica as variáveis conceituais relacionadas aos procedimentos pelos quais se mede as diversas dimensões estruturais de um sistema de estratificação da sociedade. Para ele a descrição de um sistema de estratificação requer aproximadamente vinte tipos de parâmetros que são necessários e suficientes para descrever qualquer sistema de estratificação em qualquer época.

No seu processo formativo, a tradição consolidou dois conjuntos de elementos que determinam as Teorias da estratificação societária. Haller (2014) mostra contribuições importantes nelas, a partir das obras de autores clássicos como Weber (1946), Sorokin (1927), Duncan (1968).

O primeiro conjunto é a Teoria Clássica que se relacionam aos fatores mais qualitativos, e é influenciada por Weber (1946) e Sorokin (1927). Ela é formada por quatro subgrupos: a estratificação política, a estratificação econômica, a estratificação ocupacional e a estratificação de status informacional.

O segundo grupo, a Teoria Empírica, é formado por seis subgrupos: tendência central, variabilidade, hereditariedade (continuidade de status de pai e filhos), cristalização, estrutura de modo (o número de modos, as lacunas entre eles, e número de pessoas), e assimetria (uma forma de desigualdade descrevendo a inclinação da distribuição). Estas dimensões estão relacionadas a conceitos estatísticos pelos quais é possível medir as dimensões estruturais de estratificações.

Dentro dos vários elementos que determinam as desigualdades, destaca-se o fator educacional que desde as primeiras formulações teóricas sobre este tema é destacado como elemento central. É impossível pensar a sociedade sem abordar as relações educacionais presentes nela.

Na teoria comprensiva, proposta por Weber (1946), o poder informacional é uma dimensão de conteúdo da estrutura de estratificação, tendo a educação como principal indicador. Nela, o poder informacional pode ser medido tanto pelo nível de escolaridade, assim como pelo número exato de anos de educação formal completados com sucesso.

Estudos nesta área específica do conhecimento se iniciam pela obra de Ibn Khaldun (1377) que definiu o sistema de estratificação como sendo o poder dos governantes de forma absoluta com o apoio de seus seguidores, que ocorre de forma alternada, assim há dois fatores importantes na construção conceitual deste fenômeno. O primeiro é o poder, que determina as questões políticas de uma sociedade; mas somente isto não basta sendo necessária a existência de pessoas que o obedeçam, que seria a sociedade civil. Nessa linha de raciocínio, o poder se perpetua, ou seja, ele não acaba com a morte de quem o detém, mas é transmitido para outro, e sempre haverá pessoas subordinadas. Assim a estratificação funciona em ciclos.

Segundo Khaldun a sociologia era, por sua vez, a teoria da história. Para ele, sistemas de estratificação consistem no poder absoluto dos governantes (com o apoio de seus seguidores), cujos incumbentes estão constantemente mudando, na medida em que aqueles no poder são derrubados e substituídos por outros, em um processo infinitamente cíclico. Mas a estrutura do poder permanece a mesma. Em outras palavras, a distribuição do poder é imutável apesar das mudanças dos incumbentes. (Haller, 2014, pg.26)

A Teoria Clássica se preocupava sobretudo com as relações de poder e de privilégio. Segundo seus principais autores, para conhecer as relações de estratificação social, deve-se

buscar evidências históricas. Medeiros (2012) acredita que os estudos sobre estratificação social só foram consolidados quando houve a criação de métodos e de técnicas suficientes para conseguir determiná-la. Ele realizou pesquisas, utilizando-se de uma metodologia que une dados do Imposto de Renda (IR) com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), para demonstrar como as desigualdades sociais no Brasil afetam a qualidade de vida das pessoas e a própria democracia, uma vez que milhares de indivíduos são excluídas de serviço básicos como saúde e educação diariamente devido a elas.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Medeiros (2012), utilizando-se de dados governamentais, aponta as grandes desigualdades educacionais no país e demonstra como elas estão ligadas diretamente às desigualdades regionais. Para ele, somente com políticas públicas efetivas pode-se diminuir o abismo entre ricos e pobres “Há, portanto, a possibilidade de se reverter uma parte da desigualdade educacional por meio de políticas educacionais que promovam uma convergência na direção das regiões em melhores condições.” (Medeiros, 2012, p.1)

Marx (2014), um dos principais críticos do modo de produção capitalista, formula a teoria crítica que explicita que o capitalismo é pautado na estratificação social e tem como consequência diversos problemas sociais devido a exploração de classes, o que pode trazer como consequências a fome, as misérias, a violência, dentre outros problemas sociais. Para ele o Capitalismo é contraditório por natureza, por isso tende a se desintegrar ao longo do tempo.

Marx (2010) fez diversas críticas sobre as desigualdades sociais, isto é um dos motivos pelos quais sua teoria ficou conhecida como Teoria Crítica, pois sistematizou o funcionamento do sistema econômico atual e propôs diversas alternativas. Um de seus objetivos era compreender como as classes sociais foram constituídas e como ocorre o conflito de interesses entre ambas ao longo da história. Para o autor, não é a consciência do indivíduo que determina a existência social, mas, pelo contrário, é a sua existência material que determina a sua consciência; ou seja, a realidade deve ser observada a partir da análise material dos meios de produção ao longo da história. No capitalismo, as classes sociais existentes são a burguesia e o proletariado. A primeira é dona dos meios de produção e é a única classe que desfruta dos benefícios promovidos pelo avanço da ciência; a segunda é a classe trabalhadora que ganha o mínimo para sobreviver, vendendo sua mão de obra, sua força de seu trabalho. Desta forma, nota-se que Marx (2007) reconhecia os avanços promovidos pela sociedade moderna, inclusive de seus benefícios e potencialidades, todavia, suas críticas eram justamente sobre a exclusão social que a classe menos favorecida sofria.

As ideias marxistas são importantes para a construção do objeto de estudo em questão, uma vez elas fazem reflexões sobre os problemas gerados pelas desigualdades. Além disso, ela mostra como esse fenômeno afeta a vida das pessoas. A partir do pensamento marxista, infere-se que a educação tem um papel importante nesta realidade e é utilizada pelas classes dominantes para se perpetuar no poder; além disso, ele defendia a igualdade, um dos pilares das democracias modernas. Todavia, Karl Marx não dedicou muitos escritos para abordar o papel da educação, embora sua abordagem metodológica tenha sido utilizada pelos teóricos marxistas que criticam o sistema de ensino tradicional, principalmente os teóricos da corrente de pensamento da Reprodução Social como veremos de forma mais detalhada em seguida. Gramsci (2000), um dos autores de inspiração marxista, por exemplo, defende que só existirá democracia quando houver uma educação que forme cidadãos conscientes de sua realidade promovida.

Percebe-se que conhecer as ideias propostas pelos autores da Teoria Clássica é importante para se pensar a realidade atualmente. Weber (1946, 1947), que fez uma análise mais complexa, no sentido observar mais fatores sobre as relações de desigualdade em relação a Marx (2007), se utiliza de termos como partido, classe e grupos de status. Entretanto, neste momento, ainda não existia uma teoria consolidada sobre o tema, com metodologia e técnicas de pesquisas mais sofisticadas. Ainda que houvesse esta realidade, Max Weber formulou teses sobre o poder informacional, para ele a educação não é abordada de forma tangencial, mas é um elemento central na estrutura de estratificação. Ele buscou compreender como se pode medir esse fator informacional, sua proposta era medi-la tanto pelo nível de escolaridade ou pelo número exato de anos de educação formal completados com sucesso.

Marx (2007, 2014) e outros autores se mostram pertinentes para refletir sobre as desigualdades sociais e principalmente sobre as educacionais. Contudo, foi Sorokin (1927) o responsável por sistematizar as ideias que formaram as bases da moderna teoria da estratificação societária. Uma de suas principais contribuições foi organizar as categorias de estratificação, algo inovador ao distinguir a estratificação política, econômica e ocupacional. A primeira está relacionada à situação de poder na sociedade, ou seja, sua ênfase está nos grupos capazes de tomarem decisões que afetem de forma geral os indivíduos de uma sociedade. A segunda, a econômica, baseia-se em compreender as relações de posse de bens materiais, isto é, ela busca compreender como ocorre a criação de grupos de pessoas ricas, pobres e em situação intermediária. Por fim, a terceira estratificação, a ocupacional, relaciona-se às diversas atividades de trabalho que o indivíduo exerce na sociedade, como a profissional. Percebe-se

desta forma, que sua teoria é distinta das que buscavam explicar esse fenômeno até então, principalmente pela sua forma mais complexa de perceber tal fenômeno.

As ideias propostas por Sorokin (1924) são aceitas hodiernamente. Ele afirma que todas as sociedades são estratificadas em algum grau, com isso pode-se afirmar que não existe sociedades em que todos são iguais, sem divisão, um exemplo disto poder ser notado na própria Grécia Antiga, berço da democracia, na qual a cidadania era para uma pequena parte da sociedade. Nela escravos e mulheres não podiam exercê-la em sua plenitude. Sorokin buscava entender os mecanismos de mobilidade social. Hoje, sabe-se que a educação possui um papel fundamental na busca por mais igualdade, inclusive é um direito social previsto no art. 6º da CF/88. Por fim, seu pensamento é importante para a construção da hipótese funcionalista da estratificação, ao afirmar que a vida em sociedade necessita de diversos mecanismos e pessoas para coordenar as atividades essenciais, ou seja, a sociedade é subdividida em diversas partes, as funções, que podem ser educação, segurança, política, saúde. Esta linha de pensamento vai ao encontro das ideias do pensamento de um dos autores clássicos da sociologia, o sociólogo francês Émile Durkheim (2011).

Um dos últimos autores desta corrente de pensamento, Lenski (1966), inovou e acrescentou outro elemento na análise sobre estratificação societária que é a questão educacional. Ele buscou compreender a relação de poder, privilégio e prestígio nas sociedades tendo a história como sua base. Sua teoria se fundamenta em três ideias principais. A primeiro é a de que toda a sociedade necessita de uma coordenação, ou seja, existem pessoas que detém a capacidade de tomar decisões que afetam a maioria dos indivíduos da sociedade. Direta ou indiretamente, isto gera divisões sociais baseadas nas relações de poder e de autoridade as quais, muitas vezes, geram- abuso de autoridade. Uma consequência deste fenômeno é o surgimento de conflitos entre autoridades ou entre as autoridades e seus subordinados. A segunda ideia está relacionada aos níveis de desigualdade estando organizados em desigualdade de poder, de privilégio e de prestígio. A terceira ideia está relacionada ao fato de haver crescimento das desigualdades após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa e o aumento das interações nas sociedades.

Atualmente a Teoria Empírica é a predominante. Ela trabalha com a construção de dados sistemáticos sobre a estratificação societária, utilizando-se de diversas técnicas e métodos estatísticos. Esta é uma linha de pesquisa que alcançou um grau de excelência na mensuração das posições hierárquicas de pequenas unidades demográficas no interior de estruturas de estratificação maiores (Haller, 2014, p. 53). Conforme Duncan (1968), existem três possibilidades de variação das desigualdades. A primeira é o seu grau de desigualdade. A

segunda é o seu grau de rigidez (cristalização). Por fim, a sua permeabilidade. Para o autor, há a necessidade de utilizar instrumentos para medir as desigualdades, pois eles possibilitam calcular as unidades e cada dimensão estrutural que pode ser aplicada a uma sociedade como um todo, por conseguinte cada uma destas pequenas unidades contribuem de forma única no entendimento sobre a estratificação.

Medidas válidas de cada dimensão de conteúdo, tomadas em um dado momento, de uma amostra generalizável da população de pequenas unidades desta sociedade, forneceriam uma descrição completa de sua estrutura de estratificação naquele momento. Medidas sucessivas forneceriam uma descrição completa da evolução da estrutura de estratificação daquela sociedade no decorrer do tempo, fornecendo então uma ideia geral das variações no grau de estratificação daquela sociedade. Cada uma se aplica a comparações no tempo ou entre sociedades (Haller, 2014, p.26)

Portanto, as medidas da estratificação possibilitam a compreensão mais detalhada dos determinantes das desigualdades. O grau mede as distâncias entre as pequenas unidades que compõem a sociedade, que pode aumentar ou diminuir dependendo de sua realidade histórica, social e econômica. Os dados estatísticos possibilitam verificar certos padrões com as medidas de dispersão (a amplitude, desvio padrão, variância), os coeficientes de Gini (instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo), coeficiente de Theil (medida estatística da distribuição de renda) e o coeficiente de Kuznets (medida que estabelece a relação entre desigualdade de renda e crescimento econômico).

Registros sobre a desigualdade absoluta e suas mudanças são às vezes publicados. Com mais frequência publicavam-se resultados sobre distribuições compartilhadas (desigualdade relativa) de renda. Para qualquer sociedade, em qualquer época, as distribuições compartilhadas consideram a quantidade total de renda, como uma constante de 100% (ou 1,00), por exemplo, e determinam em que grau tal quantidade, a despeito de seu tamanho absoluto, é ou não uniformemente dividida pela população. Isto inclui a percentagem de toda a renda mantida pelos X% superiores e o Y% inferiores da população. Ou, como no caso dos coeficientes de Gini, Theil e Kuznets, eles assumem valores que variam de 1,0 a zero, no qual 1,00 é o grau máximo de desigualdade e zero é a igualdade total. Vistas em um momento do tempo, dentro de uma única sociedade, as medidas de desigualdade relativa são bastante úteis. Mas para comparação entre sociedades ou no decorrer do tempo na mesma sociedade, elas podem levar a erros. De fato, por muitos anos as medidas de distribuição de renda relativa da população americana permaneceram essencialmente imutáveis, enquanto a desigualdade absoluta cresceu dramaticamente (Haller, 2014, p.59).

Segundo Haller (2014), os teóricos da corrente de pensamento empírica formularam algumas proposições a partir de dados que seriam impossíveis de se imaginar na abordagem clássica. Dentre estas proposições, destaca-se a forma de se medir o grau de escolaridade do indivíduo. Outra novidade seria nas formulações de hipóteses que hoje podem ser testadas por uma ou duas escalas diferentes; as classes podiam ser distinguidas pela observação; as classes

sociais podiam ser medidas pela criação de escores numéricos válidos e confiáveis; definiam a unidade básica que deveria ser avaliada que era o domicílio.

Dos dois principais sobreviventes, o nível de instrução é bem fácil de medir: o número exato de anos escolares concluídos com sucesso, de zero a 16, 17, 18 etc. Já no caso do status ocupacional a questão é distinta. Existem dois sistemas atualmente em uso. O primeiro, o dos índices de prestígio ocupacional, supõe que cada pessoa, em uma dada ocupação, compartilha do prestígio que a maioria das pessoas atribui àquela ocupação. [...] O outro sistema é o dos índices de status ocupacional socioeconômico (ISE ou SEI). Estas escalas usam a educação e a renda para medir o nível de status de cada ocupação, atribuem então à pessoa o escore de sua ocupação. [...] A despeito da intenção original de tais escalas medir as posições no que se acreditava ser a única hierarquia de estratificação – estas duas variáveis, nível de instrução e status ocupacional, são também adequadas ao uso pelas perspectivas multidimensionais de estratificação dos teóricos clássicos (Haller, 2014, p. 54)

A desigualdade educacional é abordada desde os autores clássicos, sendo diversos os conceitos e as formas criadas para mensurá-la, a exemplo da aferição do nível de educação ou o coeficiente ocupacional do indivíduo, ou ainda do grau de escolaridade dos pais ou do responsável da família ou pelo número de anos de estudos. Davis e Moore (1945) argumentam que a desigualdade social é um fenômeno que se desenvolve inconscientemente pelo fato de as diversas sociedades assegurarem que as posições mais importantes são, conscientemente, ajustadas para as pessoas mais qualificadas. Nota-se a importância da educação nos mecanismos de mobilidade social, uma vez que as pessoas mais qualificadas possuem vantagens na ocupação de posições sociais de maior prestígio na sociedade.

Estudar as relações que a educação pode exercer na sociedade exige alguns cuidados devido sua complexidade. Medeiros (2015, p. 1), por exemplo, aponta algumas controvérsias ao abordar este tema no Brasil: “a educação pode ser importante para explicar a desigualdade total, mas não há evidências de que a educação de massa seja um dos fatores mais relevantes para esclarecer as diferenças entre os ricos e o restante da população brasileira”. O autor afirma que a universalização da educação neste país não necessariamente diminui as desigualdades educacionais, ao contrário do que o senso comum afirma. Além disso, para ele, as desigualdades possuem forte relação não somente com o nível educacional, mas também com as origens sociais dos estudantes; a educação para as classes mais elitizadas é um fator determinante dos níveis atuais de riqueza brasileiro e pode ser utilizada para a manutenção ou ampliação das desigualdades sociais.

É inegável a existência da relação entre estratificação social e a educação. Pesquisas mostram algumas estratégias utilizadas por grupos mais privilegiados, as elites, para garantirem a posição social de seus descendentes. Elas revelam “que, em 1992, para cada ano adicional de educação havia um acréscimo de 12 a 16% na renda (nos dias de hoje, esse aumento nos ganhos

fica em torno de 11 a 15%” (Medeiros *et al* 2015, p.11). Portanto, percebe-se que dentro dos diversos fatores que determinam as desigualdades, o educacional é um dos principais.

Primeiramente, é preciso compreender que os estudos sobre educação e o seu papel na sociedade são diversos e existem desde a origem das Ciências Humanas. Todavia este campo do conhecimento ganha forma somente após a possibilidade de levantamento de dados estatísticos mais aprofundados e consolidados.

As pesquisas educacionais possuem abordagens diversas. Pode-se citar, por um lado, trabalhos que investigam como ocorre a evolução das organizações dos variados sistemas, desde os nacionais aos internacionais. Prates e Collares (2014) integraram essas abordagens, possibilitando um olhar mais ampliado sobre as mudanças institucionais e os padrões de desigualdade em uma área bastante específica, a E.S brasileira. Eles buscam valorizar, em seus trabalhos, a interação entre os padrões de estratificação e os arranjos institucionais locais. Desta forma, embora esse campo seja bastante abrangente e complexo, eles enfatizam os determinantes da desigualdade educacional conforme os teóricos empíricos da estratificação social.

Dentro do âmbito das desigualdades educacionais, destaca-se o tema sobre o acesso à E.S que está ligado, em maior ou menor grau, às desigualdades sociais. Para Arroyo (2010) o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, este fato causa exclusão social, política e econômica. Diante desta realidade, compreender o fenômeno é essencial para que o Estado promova políticas públicas que visem diminui-las.

Medeiros e Oliveira (2014) apontam que comparado a outros países, no Brasil, existem elevadas desigualdades educacionais que se revelam tanto em nível nacional quanto comparadas as quatro grandes regiões nacionais, quanto de maneira inter-regional:

A questão que se coloca é o que determina, ao menos diretamente, desigualdades tão altas. A resposta é que essas desigualdades possuem, sim, forte relação com a origem social dos estudantes. Usando dados dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1999 e 2003, Albernaz, Ferreira e Franco (2002), por exemplo, concluem que uma parte muito expressiva (80%) da desigualdade entre escolas (e não entre estudantes), medida pela variância do desempenho médio das escolas, deriva da composição social interna das escolas – dada por indicadores de origem social dos estudantes – e da seletividade de clientela das escolas – em algum grau, também associada à origem social. A desigualdade entre escolas sequer responde pela maior parte da estratificação educacional, o que apoia o argumento de que não é a qualidade da escola o principal determinante das desigualdades entre estudantes. Em um estudo com base no Saeb 2003, Gonçalvez e França (2008) estimam que não chega a um terço a fração da desigualdade entre estudantes que poderia ser relacionada à desigualdade entre escolas. O determinante principal da desigualdade em proficiência é a origem social dos estudantes. Usando indicadores de proficiência do Saeb 1999, César e Soares (2001) estimaram que apenas um terço da desigualdade total entre alunos poderia ser atribuída a diferenças entre escolas de um mesmo estado; quase

dois terços dessa desigualdade se dariam por diferenças entre alunos de uma mesma escola. Resultados semelhantes são obtidos quando o indicador utilizado é a probabilidade de repetência. (Medeiros e Oliveira, 2014, p.566).

É possível perceber que as desigualdades educacionais regionais no Brasil são diretamente afetadas pela educação que as crianças e os jovens recebem, pois “uma parte expressiva das desigualdades dentro das regiões não se deve apenas ao fato de as populações dessas regiões possuírem características desiguais” (Medeiros e Oliveira, 2014, p. 578) mas, também, ao fato de que a forma como essas características converte em educação ser muito distinta. Para compreender este fenômeno, é importante conhecer seus determinantes: a escola, o ambiente social e as características individuais.

O primeiro, a escola, se relaciona aos fatores internos das instituições educacionais propriamente ditas. É o fator que a legislação educacional nacional disciplina, o que pode ser percebido na LDB no seu Art. 1º

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações [...] Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1988).

São exemplos, deste grupo, as características dos professores, a didática, o currículo, a abordagem (clássica, crítica, pós-crítica) que fundamenta o Projeto Político Pedagógico (PPP), as formas de administração (Gestão Democrática), suas instalações, ou seja, sua estrutura física (número de salas, quantidade de alunos por turma, número de banheiros, biblioteca, existência de ar-condicionado, etc).

O segundo fator destacado por estes pensadores é o ambiente social. Ele está relacionado aos aspectos sociais não diretamente relacionados ao processo de ensino, mas vinculados de forma indireta, a exemplo dos meios de transporte, da segurança, dos valores que a sociedade atribui à educação e ao trabalho.

Por fim, o último fator destacado por eles são as características individuais e familiares do indivíduo, que estão relacionados basicamente à educação dos pais, a renda per capita familiar, a forma de composição da família e seus atributos individuais como gênero, raça, pessoas com necessidades especiais. Este fator é o mais importante para a redução das desigualdades educacionais no Brasil para Medeiros e Oliveira (2014), por isto deve ser o primeiro nas questões relacionadas às políticas públicas educacionais.

A composição social das populações possui relação com as desigualdades regionais.

Filhos de pais pobres, por exemplo, tendem a ter menos educação que filhos de pais ricos. Por este motivo, regiões com maior proporção de pobres tendem a ter médias educacionais mais baixas que as demais. Raciocínio análogo se aplicaria a outras características observadas dos indivíduos e suas famílias, como raça, educação dos pais etc. No entanto, nossos resultados sugerem que não é a desigualdade regional na distribuição das características dos indivíduos e das famílias e sim a desigualdade na resposta a essas características entre distintas regiões o que explica a maior parte da diferença regional em educação. (Medeiros e Oliveira, 2014, p. 580)

Portanto, pode-se concluir que as características individuais e familiares do indivíduo são as que mais podem ser influenciadas por políticas governamentais que reduzem as desigualdades educacionais. “Para influenciar o nível educacional dos jovens, suas **características individuais e familiares** precisam ser transformadas ou convertidas em educação pela ação de algum mecanismo social” (Medeiros e Oliveira, 2014, p. 575). Ainda segundo essa ótica, eles exemplificam que as desigualdades regionais estão mais relacionadas à força desses mecanismos do que a diferenças características das populações. Conforme Medeiros e Galvão (2016), o alcance das políticas educacionais não consegue promover mudanças nas características das famílias das crianças e jovens, por isto as políticas devem criar um sistema de ensino no qual o peso da origem social seja menor do que o existente hoje. Dentro desta perspectiva, estas características podem favorecer ou prejudicar a educação das crianças, e é justamente este grupo que pode ser alterado mediante políticas do estado.

Os resultados encontrados indicam que é a educação de elite, e não simplesmente a educação universitária geral, que aumenta as chances de alguém ocupar o topo da distribuição de rendimentos do trabalho. Mesmo assim, sem o efeito diferencial dos cursos de elite, os rendimentos mais altos cairiam, mas essa queda não seria substancial. Em média, o rendimento dos ricos diminuiria 17% caso o efeito da educação tivesse como teto o nível da categoria administração, negócios e economia. Muito mais expressiva seria a mudança causada pelo estabelecimento do teto no nível secundário: as rendas cairiam 39%, em média. Apenas uma fração dos indivíduos ficaria abaixo da linha de riqueza caso o efeito dos cursos de elite fosse removido. Acredita-se que a maneira apropriada de contemplar os resultados obtidos é concluir que nem mesmo a educação de elite pode ser tomada como um dos determinantes principais dos níveis atuais de riqueza no país. Ela seguramente diferencia alguns trabalhadores dos demais e provavelmente é um determinante importante da riqueza de alguns no 1% mais rico; no entanto, uma grande parte desses trabalhadores seria rica mesmo sem a contribuição líquida estimada da educação para seus rendimentos. Portanto, não se deve assumir que os ricos são ricos predominantemente porque são mais educados. (Medeiros e Galvão, 2015, p.2)

A primeira corrente de pensamento defende a meritocracia, tem como base o funcionalismo e defende que a expansão do sistema educacional diminuiria as desigualdades sociais. Já a segunda, a da Reprodução Social, defende que meritocracia é um mito e faz críticas à visão funcionalista da sociedade; além disso, assume que a escola tem o papel de reproduzir as desigualdades sociais.

A teoria da Modernidade Social foi a primeira e predominou nas Ciências Sociais até os anos 70. Ela defende a tese de que as democracias modernas, fruto da Revolução Industrial, são pautadas pelos princípios da igualdade e liberdade, por isso, elas promovem a diminuição das desigualdades. Segundo esta linha de pensamento, “a crescente industrialização e urbanização seriam acompanhadas de uma constante queda nas taxas de desigualdade e de uma melhor distribuição dos benefícios do progresso” (Vilela e Collares, 2009, p. 65). Ela é fortemente influenciada por duas ideias principais: o funcionalismo e a meritocracia. Aquele fator justifica as desigualdades, uma vez que cada indivíduo exerce um papel social, uma função, e isto é o fator responsável por manter a coesão social, estrutura da sociedade. Desta forma, a estratificação social é um princípio agregador de indivíduos em posições funcionais, não sendo vista como algo negativo. Por outro lado, a meritocracia consiste na ideia de que as aptidões individuais são critérios mais igualitários de alocação de posições sociais do que outros critérios tais como a raça, a etnia, a origem e/ou o sexo.

Seguindo ainda esta linha de raciocínio, a universalização do sistema de ensino possibilita condições para que os indivíduos, mediante seus méritos, alcançassem não somente os postos de trabalho desejados, mas também as condições socioeconômicas almejadas. Desta forma, a universalização da educação tornaria a sociedade verdadeiramente democrática e igualitária. Ou seja, ela é essencial para a própria democracia. Durkheim (1999), com base nestas ideias, defendia uma educação pública e de qualidade para todos. Ele foi o grande idealizador desta política governamental, que hoje é almejada por praticamente todas as democracias modernas.

Para Durkheim (1999), o sistema educacional desempenha uma função importantíssima na socialização dos indivíduos de uma sociedade porque ela tem o papel de ensinar atitudes e capacidades morais que se requerem na sociedade orientada para esses ideais racionais. Ele não limita a educação ao ambiente escolar, ou seja, ela não ocorre somente nos estabelecimentos oficiais de ensino, mas também nos processos de socialização do indivíduo, como na família, na Igreja, no trabalho. O autor acrescenta ainda que as normas a serem por estudantes em uma escola são próximas daquelas esperadas para o convívio em sociedade, de forma que as instituições pedagógicas são as que mais se assemelham a uma instituição social (Durkheim, 2011).

A teoria da Modernização predominou até os anos 70 e teve forte adesão de autores, como Parsons (1974) e Durkheim (2011). Assim, o papel do educador na sociedade é a transmissão de ideias e sentimentos. Sua tarefa, neste caso, é promover uma comunhão de ideias e sentimentos entre cidadãos e transmitir os valores morais historicamente acumulados. Assim,

a educação possui uma conotação de autoridade no sentido moral, uma coesão. Esta autoridade, deve ser sentida pelo professor para que ele consiga transmitir este sentimento acreditando na grandeza de sua tarefa como educador.

As ideias propostas pela teoria da Modernização Social foram fortemente criticadas por diversos pensadores. Estes críticos demonstraram que toda estrutura social em que o indivíduo está envolvido é importante para determinar sua posição social. Com base nesta realidade, após os anos 70, surgiram as teorias da Reprodução Social.

Não é por nada que o alvo principal das críticas progressistas em relação às nossas instituições na última década tenha sido a escola. Tem-se tornado crescentemente óbvio ao longo desse mesmo período que nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostariam que fossem. Sob vários aspectos esta crítica tem sido salutar, uma vez que tem aumentado nossa sensibilidade para o importante papel que as escolas- e o currículo explícito e o currículo oculto no seu interior- exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça. Como pessoas tão diversas quanto Bourdieu, Althusser, Baudelot, e Establet na França... eu próprio e outros, nos Estados Unidos, têm repetidamente demonstrado, o sistema cultural e educacional é um elemento excepcional importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades (Apple, 1985, p. 26).

Estas críticas são evidenciadas ao observar que a sociedade moderna, mesmo com seu ideal democrático, reproduz ou aumenta as desigualdades. Assim, a instituição escolar é vista como um mecanismo de reprodução social. Para Collins (1971), a escola reproduz as desigualdades, uma vez que tem a função de ensinar hábitos de grupos de *status* particulares, ou seja, ela ensina primordialmente vocábulos e inflexões, estilos de vestir, valores e maneiras de grupos específicos, que aumentam a possibilidades de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Estas teorias recebem a denominação de teorias da Reprodução Social. Há ainda outras classificações. Saviani (2021) mostra a realidade mediante uma construção histórica no Brasil, como e quando elas influenciaram o pensamento pedagógico, para ele existiam quatro fases pedagógicas que denominou dentro das Tendências Pedagógicas: o humanismo tradicional, o humanismo moderno, a concepção analítica e a concepção dialética.

Libâneo (2006), outro autor que fez um estudo histórico das Tendências Pedagógicas, as classifica em dois grandes grupos, Liberais e Progressistas. As primeiras estão subdivididas em três, a Escola Tradicional a Escola Nova e a Tecnicista, essas escolas possuem como características principais a visão de neutralidade da instituição escolar, e ela seria a responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, uma visão que vai ao encontro das ideias propostas pelos autores da teoria da Modernidade Social. O segundo grupo das Tendências Pedagógicas, as Progressistas, são subdivididas em Escola Libertadora, Escola

Libertária, Escola Crítico-Social dos Conteúdos; Elas compartilham a visão de que a escola faz parte de um todo social, e que, por isso, não é neutra, uma vez que está inserida em um campo de disputa de poder, pensamento que se alinha ao que afirmam os teóricos da Reprodução Social, para os quais, o sistema educacional desempenha um papel negativo em relação às desigualdades na sociedade porque há uma reprodução das desigualdades sociais sendo impossível sua neutralidade e por consequência igualdade.

Nota-se que sua universalização significa mais um instrumento de manutenção das desigualdades, uma vez que ela está a serviço das classes dominantes que objetivam se perpetuar no poder. Collins (1977) mostra que as escolas são criadas por grupos de interesses que detêm bastante poder. Eles providenciam uma educação de excelência para os seus e propagam seus valores e cultura, de tal forma que controlam as organizações educacionais e as intuições de trabalho.

Os teóricos progressistas comungam da ideia de que o sistema educacional auxilia na reprodução das desigualdades, razão pela qual foram agrupados nas teorias da Reprodução Social. Para eles, o papel do sistema educacional na sociedade é negativo, pois há uma reprodução das desigualdades sociais. Para os teóricos críticos, o sistema educacional é incapaz de promover condições de igualdade que a sociedade moderna imaginava, e conforme está previsto na própria legislação nacional: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Ou seja, para eles o texto constitucional não passa de uma formalidade, uma vez que os direitos positivados não são exercidos por todos, não havendo respeito ao princípio da igualdade.

Ainda consoante o pensamento dos autores da corrente crítica, Apple (1985) mostra que é intencional o fato de as teorias progressistas analisarem de forma negativa as relações criadas pelas instituições sociais escolares nos últimos anos. Para o autor, as instituições educacionais não são instrumentos de democracia e igualdade como a maioria das pessoas acredita ou deseja. Pelo contrário, o que se observa é o aumento da exclusão social criada por um sistema injusto. Esta crítica recai sobre vários aspectos, uma vez que tem aumentado a sensibilidade sobre o papel que as escolas exercem na reprodução de uma ordem social estratificada. Dentro deste contexto, surgiram análises mais aprofundadas sobre o currículo utilizado nos sistemas de ensino e sua função, desta ideia apareceram conceitos importantes como do currículo oculto, implícito e real. Destaca-se que, na literatura, o currículo se insere em uma relação de poder, pois é um lugar de constantes disputas políticas, pois determinados grupos podem escolher conceitos e conteúdo que beneficiam determinadas classes sociais, o que vai ao encontro dos elementos apresentados por Collins (1977).

A exclusão é um fenômeno marcante da sociedade brasileira, mesmo com a expansão do sistema de ensino. Souza (2003) aponta problemas sociais como a precarização do sistema de ensino e seu consequente prejuízo para o exercício da cidadania do povo. Por outro lado, Cury (2002) mostra três elementos essenciais para a melhoria da E.B quais sejam a continuidade dos trabalhos administrativos (que infelizmente sofre mudanças com a troca de governo, o que impede a continuidade de um trabalho sólido), a efetividade no funcionamento do regime de colaboração entre as unidades federativas constitucionalmente do estado brasileiro e, por fim, a melhoria no sistema de financiamento educacional, uma vez que com mais recursos são criadas mais possibilidades de melhorias. A questão mais importante para este autor é a conscientização da importância da educação básica por parte do indivíduo, pois somente com ela é possível formar pessoas conscientes da realidade em que vivem.

Diante desta realidade, dentro da teoria da Reprodução Social, surgiram quatro correntes de pensamento que buscavam explicar este fenômeno. São elas as teorias do conflito social, a do capital social, a do capital humano e a do capital cultural.

Para a teoria do conflito social, que tem como fundamento o materialismo histórico proposto pelo marxismo, a classe dominante, ou seja, a burguesia, monopoliza todas as oportunidades educacionais mediante a escola, de forma que a educação passa a ser um instrumento de dominação e não de promoção da igualdade. Esta teoria tem influência nas ideias de Marx (2007) para quem os grupos formadores da sociedade interagem a partir da luta de classes. Desta maneira, mediante o conflito, os grupos atingem determinadas posições sociais com base na quantidade de recursos materiais que possuem. Infere-se que a escola valoriza certos hábitos, comportamentos e conhecimentos da classe social mais privilegiada, de forma que a classe dominante, nesta perspectiva, controla as instituições sociais e o poder de construção intelectual, explorando cada vez mais a classe social dominada.

Ainda segundo esta perspectiva, o conflito não é uma característica somente do sistema de produção industrial, mas também de todas as sociedades ao longo da história que se desenvolveu em quatro etapas: do comunismo primitivo até a sociedade antiga, seguido pela sociedade feudal e então a sociedade capitalista moderna. Essa divisão é evidenciada praticamente em todas as épocas. Percebe-se, portanto, que a análise proposta pela teoria do conflito social se utiliza do conceito de luta de classes como fundamento para criticar o atual sistema de ensino e afirma que ele não é neutro:

A classe dominante quem dita o que se ensina na escola de acordo com seus interesses. Assim, para os estudantes de classe baixa as escolas ensinam a docilidade, a submissão, os pensamentos de aceitação e *status quo* apresentado pela sociedade e o

sentimento de conformidade. Por outro lado, para os alunos oriundos de classes média-alta e alta, as escolas e universidades os preparariam para posições de elite, encorajando-os a desenvolverem capacidades para sustentar um trabalho independente, fazer escolhas inteligentes entre muitas alternativas. (Vilela e Collares, 2009, p. 71)

Por conseguinte, com o desenvolvimento da sociedade e com a expansão dos sistemas de ensino, surgiram diversas formas de segregação, estando a classe dominante e a classe oprimida em constante conflito. Diante desta realidade, numa perspectiva marxista, a educação tem papel de manter os privilégios da primeira classe, não sendo possível promover uma igualdade, pois o poder econômico afeta diretamente as chances de obter o nível desejado de vida, ou seja, a posição desejada na estratificação social.

Outra corrente de pensamento da perspectiva crítica é a do capital social a qual faz referência aos recursos que são resultados da participação dos indivíduos nas redes de relacionamentos que frequentam. Para Bourdieu e Passeron (1990), o capital social é uma verdadeira propriedade do indivíduo, pois é responsável por proporcionar diversas formas de benefícios não somente individuais, mas também sociais. Para o melhor entendimento disso, pode-se analisar como ela se materializa: dependendo da rede de relacionamentos, o indivíduo pode adquirir confiança ao realizar determinada tarefa, como obter resultados positivos em provas e exames. Tôrres (2015) mostra que quando um aluno realiza simulados com características específicas como qualidade elevada, questões padronizadas, nível de dificuldades semelhantes ao da prova, aumenta-se consideravelmente seu rendimento em exames, ou seja, a depender da escola que esteja matriculado, se esta oferecer simulados, ela pode favorecer seus resultados. Esse é só um exemplo de como o capital social tem relação com a desigualdade educacional. Os teóricos da corrente de pensamento do capital social, afirmam que o engajamento em atividades orquestradas tais quais clubes, associações e encontros sociais, ou até mesmo jogos é importante para o crescimento educacional e social, refletindo diretamente nas questões sobre desigualdades, pois estas redes fomentam a produção de benefícios.

Conforme Bourdieu e Passeron (1990), o capital social é um conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações institucionalizadas e de reconhecimento mútuo. Ou seja, ela está relacionada à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes dotados de propriedades comuns e unidos por ligações permanentes e com utilidades.

Portanto, a abordagem do conceito de capital social é importante para a construção da crítica às ideias propostas pelo funcionalismo, pois fica nítido que a capacidade de os indivíduos

controlarem e gerirem os recursos escassos está vinculada às redes sociais ou estruturais as quais o envolvem. Estas redes são facilitadores de diversos processos como o educacional e o profissional, e além disto, estar mergulhado em certas relações pessoais geram confiança, criam e recriam normas e condutas determinantes nas relações de desigualdade.

Após abordar as teorias do conflito social e do capital social, outra teoria importante neste contexto e que está diretamente relacionada a ambas é a teoria de capital humano. Primeiramente, é fundamental entender que o capital humano considera a experiência adquirida por uma pessoa quando ela conhece algo mediante a teoria e a prática, em geral no exercício de sua atividade profissional. Em segundo lugar, este conceito é bastante utilizado no ambiente de trabalho pela aprendizagem organizacional e pode ser entendido como o bem mais precioso que uma empresa ou instituição pode ter atualmente. Capital humano representa o valor agregado pelas pessoas por meio dos seus conhecimentos técnicos, suas experiências, suas habilidades, seus comportamentos e suas competências pessoais. Ele é definido como o conjunto de competências, comportamentos, conhecimentos e habilidades que um profissional tem para realizar suas funções no trabalho. Schultz (1960) mostra a relação deste conceito com a desigualdade tanto social quanto educacional.

Por fim, o último conceito apresentado nesse contexto é o de capital cultural. Um de seus principais teóricos foi o próprio Bourdieu (2011b). Nas Ciências Sociais, o capital cultural compreende os ativos sociais de uma pessoa, tais quais o educacional, o intelectual e a capacidade de se expressar. Todos eles impactam na mobilidade social em uma sociedade. Desta forma, o capital cultural se mostra essencial porque pode favorecer ou não o rendimento do indivíduo na escola e como consequência nas diversas formas de exames, pois ele funciona como uma relação social dentro de uma economia de práticas (sistema de troca) e compreende todos os bens materiais e simbólicos, sem distinção, que a sociedade considera raros e que devem ser buscados.

Bourdieu e Passeron (1990) exemplificam este conceito e mostram que pessoas com baixos níveis deste capital não têm domínio dos valores sociais requisitados pela sociedade moderna, de forma que eles possuem menores possibilidades não somente de alçar bons resultados na escola, mas também no mercado de trabalho.

As desigualdades educacionais, quando exacerbadas, geram exclusão social. No Brasil, há grandes desigualdades sociais que são responsáveis pela criação de exclusão não somente social, mas também política e econômica afetando a vida do cidadão brasileiro.

Para os teóricos críticos, o papel do sistema educacional na sociedade é negativo, pois há uma reprodução das desigualdades sociais, ao contrário do que disciplina o ordenamento

jurídico nacional por exemplo. Ao se observar a Lei Maior brasileira, assim como a Constituição da maioria dos países democráticos, que defendem a preservação dos Estados Democráticos de Direito, percebe-se a prevalência de dois princípios básicos, o da igualdade e o da liberdade. Neste contexto, nota-se positivado na própria legislação nacional que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Portanto, nota-se que este princípio está relacionado não somente à igualdade educacional, mas também social; uma não existe sem a outra, porque para alcançar esta necessita-se daquela. Ribeiro (1975) defendeu esta tese, apontando uma educação de qualidade e universal como único caminho para se alcançar um país verdadeiramente democrático.

Este fenômeno pode ser percebido quando o princípio da igualdade está previsto nas principais leis que organizam o sistema nacional de educação: a C.F de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Neste documento, mais especificamente em suas diretrizes, aponta-se para uma busca pela diminuição das desigualdades que tem como consequência a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). Já nas suas metas, o documento disciplina que é um dever do Estado “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, como melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Brasil, 2014)”. Portanto, fica nítida sua importância para a própria sobrevivência da democracia, por isto está previsto não somente nas principais leis, mas também em outros normativos. Outro documento importante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo para as redes de ensino tanto das instituições públicas, como das privadas, ela é referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil: “a BNCC explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (Brasil, 2018a)”.

Esse fenômeno social das desigualdades educacionais é apontado em diversos estudos, como em Schwartzman e Castro (2013), que abordam problemas tanto de acesso ao ensino superior, como de permanência neste nível educacional, Apple (1985), Libâneo (2006), Saviani (2021) e Medeiros (2005, 2012, 2014). Este autor, além de apontar os problemas das

desigualdades sociais neste país, denuncia como a estrutura socioeconômica mantém os privilégios dos ricos. Dentro desta estrutura, um dos fatores mais importantes é o educacional, que é grande quando se compara às diversas regiões brasileiras.

Desta forma, percebe-se que a instituição escolar é um importante agente nesse processo, o que faz surgir questionamentos sobre os diversos aspectos que a envolvem. Nesta perspectiva, é importante refletir sobre os níveis educacionais. Na E.S, estudos de Prates *et al* (2012) mostram que só o fato de uma pessoa estudar em universidades com maior qualificação nas avaliações aumenta suas probabilidades de alcançar os melhores postos de trabalho ou postos de trabalho com maior prestígio social. Portanto, percebe-se que o acesso à E.S é um fator central na questão das desigualdades.

A hipótese básica que guia nossa investigação é que o sistema de gestão característico do tipo de instituição vocacional ou profissionalizante inibe a formação de capital cultural para os estudantes que não tiveram oportunidade de trazer da família esse recurso; ou seja, aqueles estudantes, típicos dessas instituições, de baixo status socioeconômico. Ao falhar em criar capital cultural no ambiente escolar, a formação desses estudantes impõe a eles um teto intransponível na escala de mobilidade ocupacional. No caso brasileiro, as instituições de formação vocacional concentram-se na categoria de entidades de natureza privada. (*idem*, p. 29).

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se afirmar que exames em larga escala podem ser utilizados como indicadores de desigualdades educacionais, embora seja sabido que não são a única forma de compreendê-lo, servindo como um dos aspectos de uma gama de fatores. Schwartzman e Castro (2013) alertam para efeitos negativos de analisar a realidade educacional com base em apenas uma prova unificada, como o ENEM, para todo país, ainda mais em uma nação de dimensões continentais com o Brasil que tem uma diversidade cultural sui generis. Ainda assim, é possível notar a importância de alguns aspectos que podem ser medidos a partir do resultado deste exame.

Por fim, deve ser ressaltado, que o papel da instituição escolar é um dos fatores das desigualdades educacionais. Pretto (2006) aponta ainda que estas políticas governamentais são importantes diante do mundo globalizado atual, no qual percebe-se que as políticas públicas brasileiras em educação devem estar relacionadas com as políticas de cultura, telecomunicações e ciência e tecnologia. Ele ainda argumenta que, as profundas transformações trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação trazem para a educação desafios enormes, especialmente com a ampliação da utilização da internet, ao contribuírem com as profundas modificações na socialização das pessoas. Para o pesquisador, o governo deve adotar medidas para a promoção da cidadania, como implementação da política de adoção de internet livre,

incentivo à cultura digital e debates sobre o sistema brasileiro de TV Digital, possibilitando seu acesso para alunos e profissionais da educação, uma vez que a lógica do currículo linear é extremamente criticada pelos teóricos da Reprodução Social.

Diante desta realidade, percebe-se o tamanho da importância da educação na promoção de Políticas Públicas, não somente educacional, mas também sociais, inclusive ela é um dos principais mecanismos de mobilidade social ou de manutenção do *status quo*. Segundo Medeiros e Oliveira (2014), o foco principal destes estudos está na busca de seus determinantes. Os pesquisadores mostram que existe uma elevada desigualdade educacional no Brasil quando comparado a outros países, ao analisar, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000. Os autores verificaram que na distribuição de medidas de proficiência deste programa “Nenhum outro país do mundo apresenta desigualdades tão elevadas.” (*idem* p. 6), ou seja, no Brasil predomina uma das maiores desigualdades entre os países participantes deste programa.

Estudos anteriores identificam elevadas desigualdades educacionais no Brasil, quando comparado a outros países. Waltenberg (2005), por exemplo, verifica que na distribuição de medidas de proficiência do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2000 (Pisa 2000) os estudantes classificados entre 10% mais altos no Brasil obtiveram resultados 134% maiores em matemática e 83% maiores em leitura que os classificados entre os 10% mais baixos. Nenhum outro país do mundo apresenta desigualdades tão elevadas.

A questão que se coloca é o que determina, ao menos diretamente, desigualdades tão altas. A resposta é que essas desigualdades possuem, sim, forte relação com a origem social dos estudantes. Usando dados dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1999 e 2003, Albernaz, Ferreira e Franco (2002), por exemplo, concluem que uma parte muito expressiva (80%) da desigualdade entre escolas (e não entre estudantes), medida pela variância do desempenho médio das escolas, deriva da composição social interna das escolas – dada por indicadores de origem social dos estudantes – e da seletividade de clientela das escolas – em algum grau, também associada à origem social.

A desigualdade entre escolas sequer responde pela maior parte da estratificação educacional, o que apoia o argumento de que não é a qualidade da escola o principal determinante das desigualdades entre estudantes. Em um estudo com base no Saeb 2003, Gonçalvez e França (2008) estimam que não chega a um terço a fração da desigualdade entre estudantes que poderia ser relacionada à desigualdade entre escolas. O determinante principal da desigualdade em proficiência é a origem social dos estudantes. (Medeiros e Oliveira, 2014, p. 568).

Ainda nesta linha de pensamento, Prates e Collares (2014) a partir da revisão dos principais estudos internacionais e nacionais sobre o tema, apontam como o acesso à E.S ainda é muito difícil para determinado grupo social. Para eles, há uma relação entre o alcance educacional e os benefícios proporcionados ao indivíduo. Em outros estudos, mostra-se o cálculo das chances de entrada e saída de um determinado nível educacional, que estão relacionados com as desigualdades educacionais. Concluem que mesmo com a expansão da

E.S, não houve diminuição das desigualdades educacionais, uma vez que outras desigualdades foram criadas, apesar de o fator educacional ser um dos principais mecanismos de mobilidade social quando ela ocorre. Assim, a educação é elemento central na busca por uma sociedade mais igualitária.

Portanto fica nítido, a partir do que foi exposto, que as desigualdades sociais e educacionais estão intimamente relacionadas, embora pertençam a diferentes campos do saber. Seu estudo é importante para a compreensão da realidade, para a formulação de políticas públicas mais eficientes e para criação de dados científicos que possam ser utilizados pela sociedade na busca por mais igualdade. No decorrer dos anos, foram diversos os estudos neste sentido, sendo destacado neste capítulo duas correntes de pensamento, a teoria da Modernidade Social e da Reprodução Social, ambas são importantes pois analisam este fenômeno sob perspectivas diferentes.

O conhecimento sobre o financiamento da educação no Brasil serve para analisar como será a execução das políticas públicas, quais as prioridades estatais da formação de sua agenda e mostrar como sua utilização viabiliza a implementação do que foi proposto pelo legislador. Assim será abordado o financiamento na educação escolar contemplando as principais leis que disciplinam a educação básica, como a CF/88, LDB e o Fundeb, principal regulamento para financiar as políticas governamentais.

O orçamento se insere nas questões referentes à educação, não é por acaso que está previsto nas principais leis de nosso ordenamento jurídico. a CF/88. em seu Art. 212 afirma que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988). A União, como arrecada a maior parte dos impostos, deve aplicar 18%, no mínimo em educação, já os Estados, o D.F e os Municípios 25%, no mínimo, em educação, isso pode parecer contraditório, entretanto, na prática, é o que ocorre uma vez que a União é quem mais arrecada.

Nesse sentido, uma das principais leis sobre o financiamento da E.B foi promulgada em 2020. O Fundeb foi instituído com o intuito de financiar a educação pública do Brasil, para melhorar a distribuição dos recursos devido às grandes desigualdades educacionais no Brasil. Souza (2003) faz uma análise da evolução deste fundo buscando relacioná-lo a uma diminuição das disparidades educacionais. Além disso, identifica alguns benefícios desta política que em 2020 se tornou lei, mediante a Emenda Constitucional n. 108/2020. Seus benefícios são muito

para além de acadêmicos, sociais, criando-se oportunidades principalmente para as regiões historicamente menos favorecidas.

Conforme Souza (2003), houve melhorias na inclusão educacional, com o Fundeb, e como consequência a redução das desigualdades. No campo acadêmico, os benefícios são a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, mediante os investimentos na formação de professores, na melhoria da infraestrutura das escolas, na inovação pedagógica, na descentralização financeira e na própria valorização docente e em sua remuneração. Algo inovador da lei foi a valorização do professor: “proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício” (Brasil, 1988). Com os fundos constitucionais, há mais equidade na redistribuição de recursos financeiros para todas as regiões, inclusive a União ganha incumbências de custear disparidades. Isso é importante, pois existem estados e municípios que não conseguem arrecadar o suficiente para pagar os profissionais da educação. No campo social, os benefícios são para milhares de brasileiros matriculados na educação básica pública, que ganham oportunidade de melhorias em novas tecnologias, métodos de ensino, formação permanente. “Os impactos do Fundo para a sociedade são significativos na medida que tem contribuído para a promoção da inclusão educacional, com a redistribuição de recursos mais justos entre as regiões e as escolas, de forma que a política de investimentos tem procurado reduzir as desigualdades sociais.” (Souza, 2023, p. 15)

O Fundeb tem natureza contábil e tornou-se permanente, não tendo, portanto, prazo de validade, passando a ser uma política permanente de Estado, o que é essencial para a redução das discrepâncias entre estados, e até mesmo a nível interestadual. Historicamente, mostrou-se importante para a garantia da qualidade da educação e dos investimentos públicos na oferta, na manutenção bem como na valorização dos profissionais da educação. Outra mudança primordial implementada, foi que ele deixou de ser um fundo de manutenção só do Ensino Fundamental para ser da E.B, isso ocorreu porque em 1998, a única etapa da E.B obrigatória era o E.F. Agora, ela é um normativo para atender a toda a E.B, da educação infantil ao E.M. Esta lei traz reflexos do federalismo adotado no Brasil, na qual a União ganha destaque com mais responsabilidade e deveres, com toda a educação básica, na medida em que aumentou consideravelmente os recursos federais, aplicados no Fundeb.

O Fundeb passa a ter dois objetivos principais. O primeiro é promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação, que ocorre em função do número de alunos matriculados nas redes de educação básica públicas presenciais, isso ocorre observando-se critérios como o

nível socioeconômico dos educandos; os indicadores de recursos educacionais e tributários. Todos atualizados anualmente com base nos dados disponibilizados pelo Inep a partir do Censo escolar. O outro objetivo primordial desta lei é sobre o monitoramento destes recursos, sendo um desafio muito grande devido sua grande quantidade, do tamanho do Brasil. Além de fiscalizar e acompanhar os recursos do Fundeb, ela exercerá competências para garantir as metas propostas no PNE dentre outras, que na meta 20 determina “Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.”(Brasil, 2020). Em resumo, com esse normativo, melhora-se a distribuição e qualidade da educação em todas as regiões, diminuindo as desigualdades regionais.

A LDB disciplina em seu art. 21 a existência de dois níveis educacionais: a educação básica e a superior. O primeiro já foi abordado, agora será detalhado como ocorre o financiamento do segundo. Destaca-se que é justamente na passagem do primeiro para o segundo que se busca uma análise mais aprofundada, para uma melhor compreensão das políticas públicas que visem a redução das desigualdades sociais. Desta maneira, em seguida será abordado o financiamento da educação superior para prosseguir à análise das principais políticas educacionais.

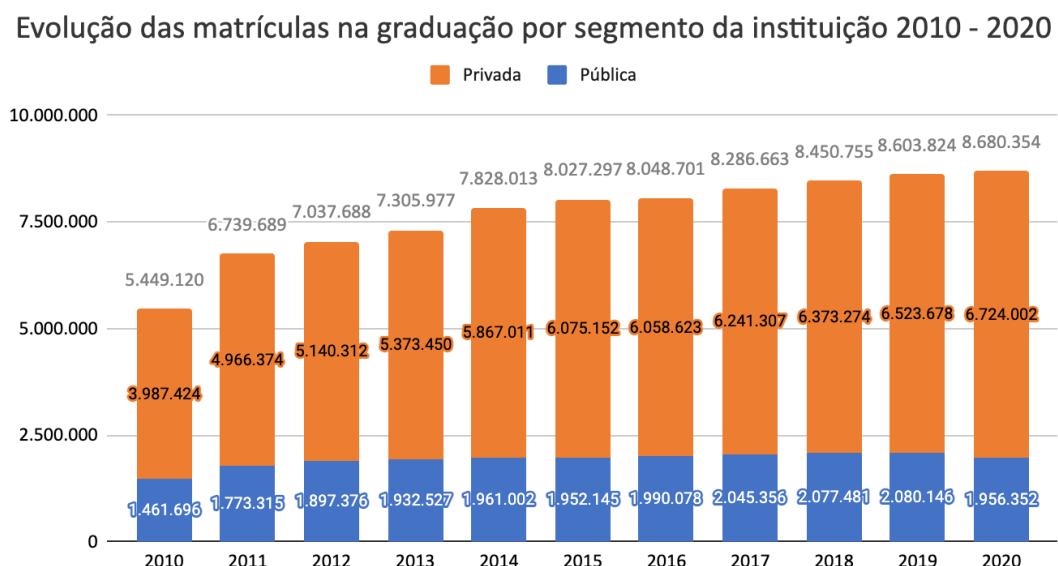
O financiamento da E.S se insere no contexto da qualidade e da expansão deste nível educacional. Ela se dá em grande parte pelo governo, seja investindo diretamente, seja por isenções fiscais, assim ela pode indicar prioridades estatais na implementação de políticas educacionais, na medida em que a expansão deste nível abre oportunidades para os alunos que finalizam a E.B. Desta maneira, será mostrado as possibilidades fomentadas pelas políticas de financiamento deste nível educacional com base nos recursos aplicados ao longo dos últimos anos. Para Amaral (2017), os desafios para se alcançar estes objetivos são inúmeros, todavia para conhecê-los é necessário, para a formulação da agenda governamental. Miranda e Azevedo (2020) são enfáticos ao afirmarem que nos últimos anos, as políticas públicas dos governos federais para a expansão do acesso à ES foram predominantemente focadas no segmento privado, através dos programas de ampliação do acesso via Prouni e Fies, mas também da liberação regulatória para cursos à distância (EAD). Isso mostra como as parcerias, convênios e entidades paraestatais são essenciais neste processo, pois como este nível educacional não é obrigatório, há necessidade de um esforço em conjunto para a oferta de oportunidades para o cidadão.

Como fator negativo, o financiamento da expansão da E.S com base nos dados disponíveis no painel de monitoramento do PNE disponibilizados pelo Inep, de 2020, mostram o atingimento de 40,7% da taxa bruta de matrículas na graduação, 28% de taxa líquida de escolaridade na ES e apenas 11,7% de participação do segmento público nas novas matrículas (Brasil, 2020e). Vê-se, portanto, que todas as três sub metas definidas no PNE para a expansão da E.S estão abaixo dos níveis almejados, mostrando-se difíceis de serem alcançadas, faltando um ano para o encerramento da vigência desta lei.

A análise das estratégias a serem alcançadas colocada pela Meta 12 do PNE: a ampliação da rede federal, a expansão do financiamento estudantil por meio de programa de financiamento estudantil como o Fies e a ampliação do Prouni sugere que o governo deve investir na expansão das IES públicas. As estratégias citadas justificam a premissa que, sem maior financiamento das universidades federais e dos programas de acesso à ES privada (principalmente o Fies), não haverá expansão de matrículas na E.S, tampouco atingir-se-á esta e outras metas do plano. Portanto, uma ação conjunta da sociedade e do governo se mostra imperativa dada a vigência do plano.

Destaca-se que, hoje, a E.S está configurada de tal forma que o segmento privado corresponde a 77,5% das 8,7 milhões de matrículas na graduação, tendo o crescimento de participação do segmento público estagnado em 2019-2020 como pode ser observado no gráfico a seguir.

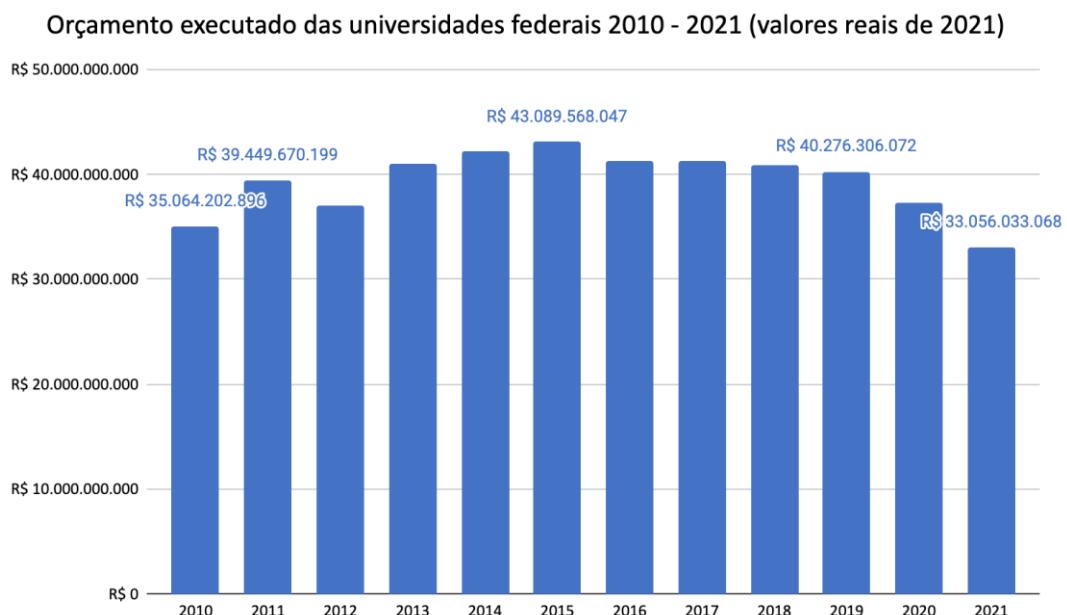
Gráfico 1 - Evolução das matrículas na graduação por segmento da instituição 2010 - 2020



Fonte: Sinopses estatísticas do Inep (Brasil, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016a, 2016, 2017, 2018b, 2019, 2020)

Nota-se que o número de matrículas ofertadas em IES privadas, aproximadamente 7 milhões, é muito superior à da rede pública, aproximadamente 2 milhões. Diante desses fatos, fica clara a necessidade de políticas educacionais que financiem o crescimento das IES para se alcançar as metas previstas no PNE. Para isso, é primordial se observar o **orçamento das universidades públicas**, em especial das universidade federais, nas quais há a maior quantidade de matrículas ainda que se saiba que a maior parte dos alunos matriculados nos cursos de graduação estejam em instituições privadas. Ao se analisar o gráfico 2, abaixo, que foi realizado com base no orçamento de todas as universidades federais (orçamento fiscal e de segurança), nota-se um decréscimo de 5,7% no período 2010 a 2021. Ele cresceu 22,9% de 2010 a 2015, para ser reduzido a 23,3% de 2015 a 2021. O principal problema na redução dos investimentos em universidades federais é que os alunos com pouca renda (menor capital econômico) buscam formação nas instituições particulares, que, por necessitarem de pagamento de mensalidade, forçam os alunos a trabalharem para pagar pela sua formação. O aumento das vagas e oferta nas universidades federais é uma boa alternativa para estes alunos, uma vez que as universidades federais são avaliadas e podem oferecer mais oportunidades, incluindo políticas de cotas, de renda e raciais.

Gráfico 2 - Orçamento executado das universidades federais 2010 - 2021



Fonte: Adaptado pelos autores a partir do painel do Siga Brasil com dados customizados de orçamento fiscal e segurança da subfunção 364 - Educação - Ensino Superior. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil> Acesso em 03/12/2023

Portanto, o financiamento e expansão da E.S, nível educacional que recebe estudantes oriundos do 3º ano do E.M e outros que já concluíram este nível educacional, é essencial para a implementação de políticas públicas mais eficientes, pois se insere em um contexto de desigualdades.

Compreender o financiamento da educação escolar foi o primeiro passo para se analisar como funcionam as políticas educacionais. Elas estão inseridas nas áreas das Políticas Públicas, a saber, “um conjunto de meios, decisões e ações, que congregam diferentes atores e concentram esforços, utilizados pelos governos com vistas a mudar uma realidade, efetivar direitos e atender necessidades público-sociais.” (Paludo, 2018). Assim elas devem ser pensadas com base nos dados científicos apresentados nos mais variados estudos, uma vez que as políticas são meios e ações, que congregam diferentes atores e concentram esforços, utilizados pelos governos com vistas a mudar uma realidade.

Um dos elementos centrais ao formulá-las é compreender seu ciclo. Conforme Paludo (2018), ele é composto por seis fases. A primeira, conhecida como identificação do problema, relaciona-se à percepção do problema, que deve ser delimitado, nesta fase se determina qual o objetivo. A segunda fase é a formação da Agenda, que se relaciona a um conjunto de problemas mais relevantes. A terceira fase é escolher as alternativas que serão utilizadas, dentre várias. Após um problema ser introduzido na agenda, passa-se a dedicar esforços de construção e combinação de soluções para os problemas e é justamente nesta etapa que são construídas alternativas para solucionar o problema, a partir de métodos, programas, estratégias e ações. Na quarta fase, tem-se a tomada de decisão, na qual ações intencionais de enfrentamento do problema são explicitadas, ou seja, é escolhida a alternativa tida como a mais adequada para o enfrentamento do problema. Na quinta, começa sua implementação, na qual, de fato, ocorrem as ações. Depois, tudo deve ser avaliado com critérios objetivos e de forma processual. Por fim, a última etapa é a extinção do ciclo de políticas quando o problema original foi resolvido.

Portanto, as políticas públicas tanto sociais quanto educacionais devem ser pensadas de uma forma ampla, com a participação de diversos atores sociais, inclusive a participação da população que tem um papel central. Para tanto, instrumentos como a gestão democrática, a participação de toda a comunidade escolar na construção e acompanhamento do PPP, a formulação de orçamento local, para o qual há previsão da participação e controle social mediante o orçamento participativo se mostram pertinentes para assegurar a participação de todos neste processo.

Em suma, neste capítulo foi possível compreender como a passagem da E.B para a E.S se insere no contexto de desigualdades educacionais. Para isso, inicialmente abordou-se o

processo histórico constituinte do E.M desde sua origem, em seguida, os principais regulamentos que a organizam, depois os processos de avaliação desta etapa, os problemas gerados pelas desigualdades a partir da teoria especializada e, por fim, como ocorre o financiamento.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é descritiva e usou como metodologia a pesquisa de campo para compreender as desigualdades educacionais enfrentadas pelos alunos do 3º ano de escolas públicas e privadas no DF. Ela comparou diversos aspectos que podem afetar as possibilidades de acesso à E.S, como as características sociais (sexo, região, raça/cor, nível de escolaridade dos responsáveis pela família), as perspectivas de ingresso na E.S e, por fim, os fatores educacionais (cursos e tipo de IES mais desejado, forma de preparação para o ENEM/Vestibular e horas diárias de estudo). Estes três aspectos estão apoiados em Medeiros e Galvão (2016) por se relacionarem às questões de desigualdades educacionais, expressão das desigualdades sociais. Nesta pesquisa, as respostas dos alunos do 3º ano do E.M de escolas públicas e privadas da modalidade regular de ensino foram analisadas de forma comparativa.

Ludke e André (1986) elencam as características de pesquisas descritivas, como este estudo: compreensão de uma situação bem delimitada, com contornos claramente definidos, de interesse próprio, rico em dados descritivos focalizando a realidade de forma contextualizada. Gil (1999) acrescenta que pesquisas descritivas têm como finalidade descrever características de determinadas populações, sujeitos, instituições e contextos. Sua peculiaridade está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. No caso deste estudo, utilizou-se do Google *Forms* (G.F) e da observação participante. Além disso, a pesquisa descritiva possibilita expor características de determinado fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis.

A técnica de pesquisa utilizada foi a pesquisa de campo. Para Fonseca (2002), a pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações em que se realiza coleta de dados junto às pessoas, além de pesquisa bibliográfica e documental. Dessa maneira, essa técnica foi importante porque possibilitou acumular informações sobre as desigualdades educacionais no DF.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Google *Forms* (GF), um aplicativo gratuito da empresa Google que possibilita o gerenciamento de diversos tipos de pesquisas, acadêmicas ou não. Os usuários podem utilizá-lo para coletar informações sobre outras pessoas, como seu perfil e suas características socioeconômicas a partir de formulários e questionários.

Conforme Mathias e Sakai (2013), essa ferramenta pode ser utilizada de diversas maneiras, possibilitando a coleta e análise de dados de forma estatística facilitando o processo de análise de dados.

O G.F está disponível no conjunto de ferramentas do Google Drive que dispõe de diversos aplicativos gratuitos que permitem a realização de edição de texto, backup e armazenamento na nuvem. O G.F, por sua vez, possui a finalidade principal de confecção de formulários online. A ferramenta armazena arquivos criados no servidor do Google, possibilitando seu acesso de qualquer computador a partir de uma conexão internet o que aumenta sua disponibilidade. Além disso, envia arquivos do computador do usuário, tornando-os igualmente acessíveis a outras máquinas que também estiverem conectadas, facilitando o compartilhamento de arquivos. Essas características mostram como as novas tecnologias tem ganhado destaque no meio acadêmico.

Assim, a escolha da utilização do G.F deve-se a três fatores: o primeiro deles é a sua acessibilidade devido a seu baixo custo, pois ele é uma ferramenta gratuita, bastando possuir um celular com internet para respondê-lo. O segundo, a sua agilidade, pois são mais econômicos e rápidos se comparados aos antigos formulários de papel, que só depois de passar os dados coletados para o computador eram analisados. No G.F as perguntas são respondidas diretamente pelos participantes e as respostas são vistas e analisadas praticamente em tempo instantâneo via internet pela tecnologia de navegação em nuvem. Por fim, a ferramenta já disponibiliza gráficos e tabelas que auxiliam na organização dos resultados. Para Mota (2019), esta ferramenta favorece a análise dos dados, pois há uma facilidade de trabalhar, tanto pelos participantes da pesquisa quanto pelo pesquisador. Os questionários são respondidos com mais facilidade, pois há mais tempo e flexibilidade no horário. Na mesma linha de raciocínio, Oliveira (2016) elenca vantagens como: economia de tempo e de pessoal, obtenção de muitos dados, abrangência de um maior número de pessoas simultaneamente. Desta maneira, as respostas foram analisadas mais rapidamente e com mais precisão.

Cabe ressaltar que, em 11 de março de 2020 foi decretada pela OMS a pandemia da COVID-19. Devido a esse acontecimento, em Brasília-DF, no mesmo dia foi decretada a suspensão das aulas presenciais em toda a rede de ensino, conforme o Decreto nº 40.509/2020. As aulas voltaram somente em junho do mesmo ano, no modelo híbrido com atividades impressas (apostilas, livros didáticos) e online com uso do G.F. Neste contexto, todos os professores da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) receberam formação, inicial ou continuada, sobre as principais ferramentas do Google Sala de Aula, plataforma que o governo utilizou para atender aos alunos da rede pública de ensino. A SEE-

DF ofereceu uma conta para cada professor e cada aluno desenvolverem suas atividades pedagógicas, essa plataforma foi utilizada por dois anos (2020 a 2021), quando as aulas voltaram a ser 100% presenciais. Ou seja, os alunos da rede pública de ensino, em sua grande maioria, conheceram ou tiveram contato com ferramentas como a do G.F. Já as escolas da rede privada criaram plataformas semelhantes. Por isso, a escolha deste instrumento para coleta de dados.

A construção dos G.F ocorreu da seguinte forma: foram criados dois formulários com as mesmas perguntas, porém com título e cores diferentes: um para coletar os dados das escolas públicas e outro para coletar os dados das escolas da rede privada, uma vez que se pretendia fazer uma comparação as respostas dos alunos matriculados nesses dois sistemas de ensino. Na hora de entrar na escola, enviava-se os formulários para os alunos a depender do sistema de ensino que estavam matriculados. Para não gerar confusão, os formulários da escola pública receberam o título PESQUISA ESCOLAS PÚBLICAS e foram coloridos de verde. Já os da escola privada receberam o título PESQUISA ESCOLAS PRIVADAS e foram coloridos de azul. As cores foram escolhidas aleatoriamente dentro das opções disponíveis na plataforma. A partir disso, foram coletados os dados e as respostas dos alunos foram organizadas em duas planilhas.

O G.F teve nove (09) perguntas, sendo oito (08) de formato fechado que eram obrigatórias, e somente uma (01) no formato aberto, esta era a única que não precisava ser respondida obrigatoriamente. Esta era a pergunta sobre as perspectivas de acesso à E.S. Nela, os alunos poderiam escrever quais seus planos para o ano seguinte e as respostas a essa pergunta demonstraram, em muitos casos, um desabafo, uma preocupação, ansiedade, medo, falta de interesse ou falta de comprometimento. Alguns alunos gostariam de responder às perguntas pessoalmente, na forma de entrevista tradicional para não precisar digitar. Quando se informava que as respostas eram escritas, muitos desanimaram e prontamente falaram que não gostariam de escrever. Por esse motivo, a pergunta aberta não era obrigatória.

A pesquisa foi respondida por cento e cinquenta e cinco (155) alunos. Foram visitadas dezesseis (16) instituições de ensino em todas as regiões do DF, oito (08) públicas e oito (08) privadas. Nas escolas públicas, cinquenta e seis (56) alunos responderam. Já nas escolas particulares, a quantidade foi noventa e nove (99). A coleta de dados ocorreu de outubro de 2022 a setembro de 2023, o que perfaz praticamente um ano de saída de campo. Somente alunos do 3º (terceiro) ano do E.M matriculados na modalidade de ensino regular do diurno participaram.

A pergunta aberta se mostrou importante e possibilitou a compreensão de muitas respostas de formato fechado, razão pela qual foi analisada em dois momentos, separadamente e em conjunto com as outras, uma vez que este estudo não é só quantitativo, mas principalmente qualitativo. Conforme González Rey (2011), pesquisas com abordagem qualitativas são importantes por abordar aspectos subjetivos da realidade, imersos no contexto sociocultural viabilizados pela relação direta entre o pesquisador e o participante da pesquisa, sendo que essa interação é uma dimensão fundamental na produção deste tipo de conhecimento.

A criação das perguntas no G.F seguiu a lógica de se conhecer primeiramente os aspectos gerais, relacionados ao meio social em que o aluno estava inserido. Estes fatores estão presentes nas quatro primeiras perguntas. A primeira pergunta questionou sobre o gênero. A segunda sobre a localização geográfica de moradia do aluno, em seguida será mostrado porque nela havia somente 4 regiões e não as 33 Regiões Administrativas do DF. A terceira sobre a cor da pele e a quarta sobre a escolaridade do responsável pela família. Desta maneira, neste conjunto inicial, foi possível analisar e comparar as características socioeconômicas desses estudantes. Estas perguntas eram obrigatórias e as respostas estabelecidas permitiam escolher apenas uma resposta. A partir de então, foram criados gráficos em formato de pizza, com o número de perguntas respondidas e as porcentagens de cada resposta, os quais permitiram uma análise comparativa.

Após esse conjunto de questões relacionadas a aspectos sociais, a pergunta número cinco foi sobre as perspectivas dos alunos sobre o acesso à E.S. Esta foi a única no formato aberto e sua resposta não era obrigatória, mesmo sendo a mais importante. Ela não foi colocada como obrigatória porque muitos alunos falaram que não iriam escrever, a maioria deles queriam responder só as perguntas fechadas, e, então, para não perder as respostas deste público, optou-se por deixar somente a pergunta aberta como optativa. Dos respondidos 155 questionários respondidos, 104 responderam à pergunta aberta, ou seja, apenas 67% dos participantes. Nas escolas públicas, das 56 respostas, apenas 37 enviaram a resposta à pergunta aberta; já nas escolas particulares, das 99 respostas, 67 enviaram a aberta.

Conforme Sommer e Sommer (1997), pontuam aspectos favoráveis à utilização de perguntas abertas como a impossibilidade de se conhecer todas as possíveis respostas, a não sugestão de respostas padronizadas, mas de aspectos subjetivos dos alunos, além da coleta de respostas nas próprias palavras do respondente. Estes autores enfatizam que a preferência por perguntas abertas está na liberdade de expressão. Por essa razão, ela foi utilizada para a análise das outras juntamente com as informações colhidas nas observações participantes realizadas nas saídas de campo e na literatura especializada.

Depois da pergunta relacionada às perspectivas dos alunos, vinham outras quatro que encerram o questionário. Elas estão relacionadas aos cursos mais desejados, ao tipo de instituição (pública ou privada) pretendida, as horas diárias de estudo e a forma de preparação. A partir das respostas, também foram criados gráficos e tabelas.

Portanto, este instrumento se mostrou adequado para a coleta de dados nesta pesquisa mostrando como vantagens a sua acessibilidade, ainda mais na sociedade globalizada como a atual. Porém, como desvantagem, foi possível perceber que a exclusão fruto das elevadas desigualdades sociais no DF impossibilitou muitos alunos de responderem ao questionário por não terem acesso à rede internet no celular (dados móveis).

Após compreender como foi a metodologia e as técnicas utilizadas para colher os dados, apresentar-se-á como se deu a separação das regiões em quatro áreas, os critérios que determinaram a escolha das escolas, os procedimentos para a aplicação dos questionários e a forma como ocorreu a análise dos dados.

Primeiramente, houve a seleção das localidades geográficas, uma vez que visitar as 33 Regiões Administrativas do DF se mostrava impossível. Desta forma, era necessário estabelecer um critério, de forma que o processo de coleta de dados começou pela separação do DF em quatro grandes regiões, conforme a renda *per capita* de seus moradores do ano de 2021, que foram denominadas de R1, R2, R3 e R4, sendo a última a de menor poder aquisitivo, e aquela a de maior. Os dados para realizar essa divisão são oferecidos pelo GDF, que realiza essa pesquisa e disponibiliza mediante a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada pela Codeplan. Esta divisão foi realizada para demonstrar um pouco dos reflexos das desigualdades sociais na capital federal. Diante dessa realidade, inicialmente a intenção era visitar seis escolas, três públicas e três privadas em cada uma das regiões, totalizando 24 escolas no total de escolas visitadas. Todavia, isso não foi possível por questões logísticas e operacionais como será detalhado a seguir.

As quatro regiões são organizadas desta forma. A primeira região (R1) que é a de maior poder aquisitivo e elevado padrão de vida, constituindo a renda alta. Ela é composta pelas seguintes cidades: Águas Claras, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way, Plano Piloto e Sudoeste/Octogonal. Segundo dados da PDAD 2021, a renda domiciliar média nessa região é de R\$15.159,22, ou seja, uma das regiões mais ricas do Brasil.

A segunda região (R2) é a de renda média-alta, sendo composta pelas seguintes cidades: Arniqueira, Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, SIA, Sobradinho, Taguatinga e Vicente Pires. Conforme a PDAD 2021, nessa região, a renda domiciliar média é

de R\$6.845,95 (Codeplan, 2021). Nela também há elevado padrão de vida, com renda média maior do que a renda média nacional que é de R\$ 6.845,95 (Codeplan, 2020).

A terceira região (R3) é a de renda média-baixa: Ceilândia, Gama, Riacho Fundo, Samambaia, Santa Maria e Sobradinho II. Nessa região, a renda domiciliar média é de R\$ 4.360,12 (Codeplan, 2021).

A quarta região (R4) é a de renda baixa formada pelas seguintes cidades: Brazlândia, Fercal, Itapoã, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo II, Sol Nascente/Pôr do Sol, São Sebastião, SCIA-Estrutural e Varjão. Nessa região, a renda domiciliar média é de R\$2.860,08 (Codeplan, 2021). Temos, nesta região, as cidades com maior índice de pobreza do país, como o Sol Nascente e a Estrutural, cidades que sofrem com a falta de saneamento básico e a alta violência, dentre outros problemas sociais.

Percebe-se que esta divisão foi importante para estudar a realidade do sistema de ensino no DF, ela impactou tanto nas visitas às escolas como nas respostas dos alunos. Essa divisão geográfica do DF se relaciona diretamente com às desigualdades sociais e econômicas, segundo o pensamento de Santos e Dias (2021).

A escolha das escolas foi aleatória e por proximidade. Aleatória porque digitava-se na ferramenta Google Maps “escola de ensino médio em (nome da cidade) dentro da degião pretendida”, e dentre as diversas escolas que apareciam, públicas e particulares, escolhia-se uma escola de fácil acesso e próximas de outras escolas de E.M, visando facilitar o deslocamento. A partir da primeira escola escolhida, buscava-se na própria ferramenta outras próximas. Após isso, buscava-se o telefone ou o e-mail também na internet. Inicialmente, tentava-se o contato por ligação telefônica. Em caso de impossibilidade, ia-se pessoalmente bater na porta da escola com toda a documentação prevista na legislação vigente: carta de apresentação do pesquisador em papel timbrado da Instituição de Ensino Superior na qual está vinculado, assinada por seu orientado(a), Memorando de apresentação disponibilizado pela EAPE, depois de um processo administrativo no qual uma comissão aprovou as visitas e o Projeto de Pesquisa, com as perguntas anexas, e perguntava sobre a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa naquela instituição.

Os dados foram coletados somente pelo pesquisador que visitou todas as 16 escolas, por isto elas foram escolhidas por facilidade de acesso e por proximidade, para diminuir os desgastes físicos e econômicos, assim as distâncias percorridas foram as menores possíveis. Por exemplo, ao visitar uma escola na R1, visitava-se as escolas mais próximas presentes no mapa e de maior facilidade de acesso incluindo pista asfaltada. Por esses motivos, visitou-se escolas

mais próximas dos centros urbanos como as de Taguatinga e as do Plano Piloto, os dois principais centros políticos e administrativos regionais.

Nas escolas, o procedimento era primeiro conversar com o atendente, geralmente o porteiro ou recepcionista. Depois, o pesquisador era encaminhado para falar com o responsável, que olhava toda a documentação. Na maioria dos casos, ele pedia alguns dias para analisa-la e marcava para o pesquisador voltar em outra data. Neste intervalo de tempo, o responsável da escola verificava a viabilidade de realização da pesquisa com seu superior ou com o conselho de classe. Dentro do prazo estabelecido, voltava-se na escola, para finalmente apresentar a pesquisa para os alunos nas turmas no horário de aula. Buscava-se entrar em todas as salas de aula das escolas visitadas para enviar o G.F para o máximo de alunos possível. Desta maneira, a quantidade de alunos não foi limitada, pois diferentemente da visita às escolas, nela não se exige mais tempo ou gastos por questionários respondidos.

Para entrar em sala, pedia-se autorização para o professor e quando autorizado, o pesquisador entrava na sala de aula, se apresentava, apresentava aspectos gerais da pesquisa, da produção e o sigilo dos dados. Por fim, tentava motivar os alunos, falando da importância de suas respostas e de como isso poderia ajudar na melhoria da educação no DF como um todo, pois os dados coletados poderiam ser utilizados na formulação de políticas públicas. Essa apresentação levava em média três minutos. Essa exposição era feita de forma oral para toda a turma.

Após cada apresentação, era realizado o seguinte questionamento para a turma: Vocês podem colaborar para o desenvolvimento da pesquisa?

Na maioria dos casos, a turma respondia em coro: "SIM, podemos colaborar". Depois disso, falava-se como seria o procedimento para a participação dos alunos, que era o envio do G.F no grupo da turma pelo representante. Pegava-se o contato (número do WhatsApp) deste aluno para enviar o link do G.F, e depois esse representante enviava para o grupo de WhatsApp da turma.

As respostas eram enviadas por cada aluno pelo seu celular, que respondia individualmente, pois o G.F era configurado para receber só um único formulário por aluno. O tempo necessário para o seu preenchimento era de 2 minutos em média. Por fim, os dados foram armazenados nas ferramentas disponibilizadas pelo Google Drive, em seguida, transformados em gráficos e tabelas para a análise.

A análise de dados se dividiu em dois momentos. No primeiro, foram analisados todos dos dados produzidos em conjunto, já no segundo cada questão foi analisada comparando dados de escolas públicas e privadas.

Inicialmente eles foram analisados de uma forma única, como se fosse um só corpo, no qual se analisou todos os dados produzidos mediante as técnicas apresentadas. Em resumo, os principais dados produzidos foram os disponibilizados pelo próprio G.F, os quais eram produzidos ao receber se as respostas dos alunos automaticamente eram lançadas na planilha do Excel, que produzia de forma vinculada os gráficos e tabelas.

Todos esses dados eram acompanhados diariamente, por isso possibilitou captar informações que muitas vezes não ficaram claras nas tabelas. Por exemplo, os casos em que se visitava diversas turmas nas escolas públicas e recebia-se pouquíssimos retornos. Ainda sobre a análise dos dados produzidos mediante o G.F, as respostas às perguntas abertas, eram lidas uma por uma na hora que se recebia, nelas não foi possível a criação de gráficos, mas também formaram dados essenciais para análise de aspectos da subjetividade dos alunos.

Por fim, ao mesmo tempo que realizava as pesquisas, havia leitura dos textos da literatura especializada. Isso foi essencial para se analisar a teoria e a prática, sendo que os conhecimentos adquiridos na academia estavam sendo vistos pelo pesquisador na prática, na realidade. Conforme Tavolaro (2013) unir teoria e prática é importante para a produção de conhecimento científico.

Ocorre que quanto mais elevado o nível de independência relativa de um dado campo científico, mais específicas, rigorosas e internamente controladas são as condições de entrada impostas aos seus postulantes e iniciantes. Dessa feita, ao mesmo tempo que a ciência (bem como seus inúmeros subcampos) pode ser vista como uma espécie de microcosmo marcado por disputas pela hegemonia do “uso legítimo de bens científicos”, seria inexato tomá-la como um mero palco da “guerra de todos contra todos” (Bourdieu, 2004, p. 46). Ao invés disso, condição *sine qua non* para que a ciência torne-se um espaço autônomo e relativamente resguardado de seu entorno social é o fato de que “os cientistas possuem coisas em comum as quais por um lado os unem e por outro os separaram” (Bourdieu, 2004, p. 46). Por paradoxal que pareça, é justamente esse “algo em comum” que os torna “unidos pelas lutas que os dividem” (Bourdieu, 2004), pois compartilham um conjunto de disposições – além de certo “sentido do jogo” (illusio) – que os leva a consentir as mesmas regras que os subjugam e os constrangem (Tavolaro, 2013, p.44)

Os dados coletados na pesquisa foram analisados após o encerramento do período de recebimento das respostas dos formulários. Como eles foram coletados em sua grande maioria pelo G.F, foram disponibilizados diretamente pela plataforma, em formato de gráficos e de tabelas, informações das perguntas fechadas, todavia elas necessitavam de uma sistematização para facilitar a análise. Em virtude disso, utilizou-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), Franco (2008) e Moraes (1999) para analisar os dados da pergunta aberta.

A análise de conteúdo seguiu os procedimentos propostos por Moraes (1999). Como essa metodologia de pesquisa é bastante abrangente, sendo utilizada nas pesquisas tanto

qualitativas como quantitativas, preferiu-se sua utilização porque foi criada com a finalidade de ser aplicada em pesquisas escolares, sendo bastante utilizada quando se pretende conhecer uma realidade de forma aprofundada e com diversas fontes de informações.

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. Em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele lingüista, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro. Como método de investigação, a análise de conteúdo comprehende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja, a comunicação (Moraes, 1999, p.2).

Dessa forma, essa metodologia foi importante para análise e interpretação dos dados por auxiliar na organização e sistematização de tantas informações construídas ao longo do processo de saídas de campo. Cabe destacar ainda que ela foi essencial na análise de todas as questões, em especial a questão de número cinco, a única pergunta aberta da pesquisa, respondida por 67 % dos alunos. Assim, esta etapa seguiu os cinco passos conforme Moraes (1999), que são a preparação das informações, a transformação do conteúdo em unidades, a categorização, a descrição e por fim a interpretação.

O primeiro passo foi a preparação. Nesta etapa houve a leitura e organização de todo material disponível. Houve a organização dos dados das perguntas fechadas, que estão basicamente relacionados às características dos estudantes como orientação sexual, localidade, cor da pele, escolaridade dos pais ou responsáveis, área de interesse, tipo de instituição de ensino superior que almeja, forma de preparação e tempo diário de estudo. Mediante o G.F, quando os questionários eram enviados pelos respondentes, os dados eram salvos em uma tabela do Excel que criava automaticamente as tabelas. Nelas ficaram disponíveis todos os dados elencados ao preenchimento de cada questionário, com a data e a hora em que foram respondidos. Além disso, a resposta de cada questão era separada em coluna distinta o que possibilitou a geração de mais gráficos ou perceber porcentagens. A partir da tabela principal, foi possível também gerar outras tabelas com dados isolados para fazer

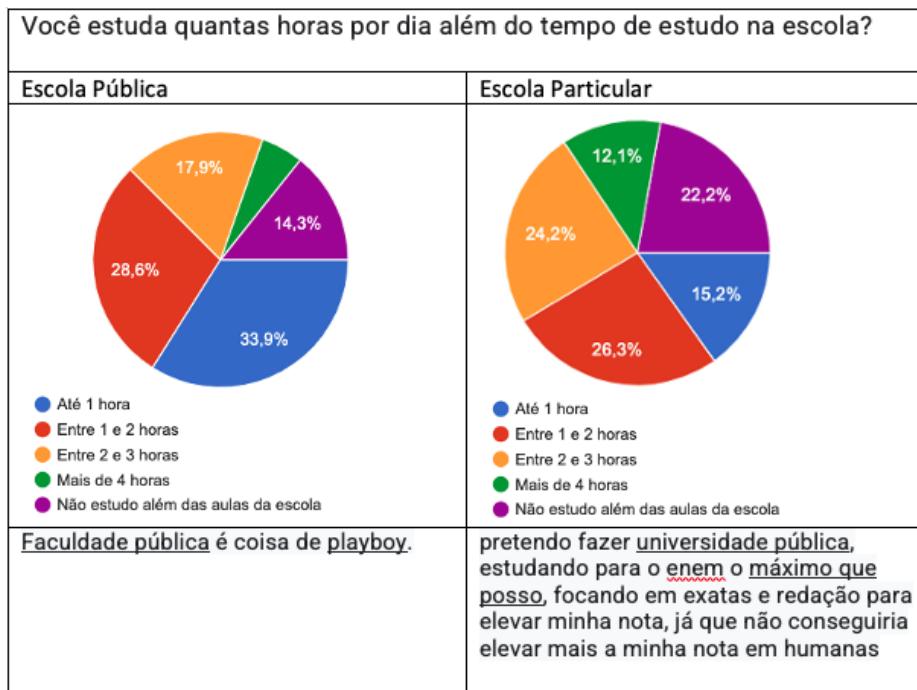
diferentes análises. Percebeu-se como esta ferramenta é importante por possibilitar compartilhamento e gerenciamento de informações.

A organização dessas informações foi a seguinte. Criou-se 9 (nove) tópicos, um para cada pergunta. Dentro destes tópicos foram colocados, um título e dois gráficos, uma para representar as informações das escolas públicas e outro para representar as informações das escolas privadas. Isso foi importante por causa da finalidade de se realizar um estudo comparativo, sendo que as porcentagens auxiliaram nesse processo, homogeneizando as tabulações.

Após essa organização, o software iniciou a divisão dos dois conjuntos de escolas. Eles correspondem a dois grupos de alunos: Grupo I, alunos matriculados no 3º ano do E.M das escolas públicas e Grupo II, alunos matriculados no 3º do E.M das escolas particulares. Houve, ainda, um terceiro momento, no qual foi realizada a análise dos fatores da realidade sociocultural dos participantes, os quais serviram de fundamento para a análise de suas principais características, das diferenças entre ambos ou de suas singularidades a partir da observação participante.

Conforme Bardin (2002), nesta fase, deve-se observar todo o conteúdo adquirido de forma abrangente. Neste momento foram lidas também todas as informações das observações participantes para a transformação do conteúdo em unidades de registros. Além disso foram lidas todas as respostas das perguntas abertas, no qual foram sublinhadas frases importantes e que faziam sentido a partir das observações. A figura 1 a seguir exemplifica como ocorreu esse processo. Em cada uma das nove perguntas, organizava-se os gráficos para, então, buscar respostas com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Figura 1 - Exemplificação da organização dos dados



Fonte: elaborada pelo autor durante a organização dos dados

Após a preparação da análise de conteúdo, iniciou a segunda etapa, a unitarização, que é a transformação do conteúdo em Unidades de Registo. Este momento foi marcado pela releitura cuidadosa dos materiais com a finalidade de definir a unidade de análise. Desta forma, foi possível modificá-las em unidades. Cabe destacar que elas foram isoladas com base no contexto social e cultural em que se envolvia os sujeitos em análise. Conforme Doise (2002), três elementos são essenciais em estudos como esse, a teoria, o contexto sociocultural e os dados produzidos ao longo do processo.

O terceiro momento foi o de categorização. Conforme Olabuenaga e Ispizúa (1989), a partir desse processo, é possível reduzir a quantidade de dados produzidos neste longo percurso. Nesta fase, cria-se as categorias que representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, que foi possível graças aos textos escritos pelos estudantes concluintes do E.M. Neste momento um dos principais elementos é a pertinência das informações. Por isso, a importância da observação participante, para fundamentar as informações estatísticas.

Foram criadas quatro categorias. A primeira foi para os alunos que se sentem otimistas quanto à possibilidade de ingresso na E.S (frases do tipo: dedicação aos estudos, estudar bastante, minhas perspectivas são boas), ou seja, quem tem perspectiva positiva sobre o acesso

à E.S ou que mostraram gosto pelos estudos e demonstra fazer algo para alcançá-lo. A segunda categoria é a dos sujeitos que mostram o desejo de acessar à E.S, mas reconhecem as dificuldades ou não fazem nada para alcançá-lo (frases do tipo difícil, mas tento; desafiador; acho que vai ser bom pra mim), ou seja, nela entram os alunos que não estão com a decisão tomada quanto ao tipo de instituição ou cursos e os que querem, mas não explicitaram o que fazem ou não possuem ainda a certeza. A terceira é a dos estudantes que não tem pretensões de acessar à E.S, categoria sintetizada a partir de frases do tipo não quero, extremamente difícil, que afirmaram não fazer nada para alcançá-la, não tenho interesse, nenhuma pretensão, pensamentos negativos). Incluem-se nessa categoria aqueles que não querem acessar à E.S, os que não responderam ou ainda aqueles que mandaram apenas figurinhas e/ou palavras sem nexo.

Esses dados foram tabulados (Apêndice II – quadro produzido nesta etapa), criou-se gráficos e as principais frases foram marcadas, tudo para subsidiar todas as outras etapas.

A quarta etapa foi a descrição. Nela foram descritos esses dados, de maneira que houvesse a síntese na qual se positivou o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Nele foram feitas as citações diretas dos dados originais que foram interpretados com base na teoria e nas observações.

Por fim, a última etapa foi a interpretação. Ela se mostrou a mais importante porque possibilitou a compreensão do objeto de estudo, com base nas informações através das inferências e interpretação. Essa fase se construiu em um conhecimento científico em razão da metodologia de pesquisa adotada, a qual possibilitou o cruzamento dos dados e das informações disponibilizadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS: Escolas Públicas x Escolas Privadas

4.1 Contextualização

A pesquisa foi respondida por 155 alunos e de 16 instituições de ensino em todas as quatro regiões do DF, sendo a 8 públicas e 8 privadas. Nas escolas públicas, 56 alunos responderam, e nas particulares, 99 responderam. A coleta de dados ocorreu intermitentemente entre outubro de 2022 e setembro de 2023.

A pesquisa foi respondida somente por alunos do 3º ano do E.M matriculados na modalidade de ensino regular de escolas públicas e privadas do DF, com idade a partir dos 16 anos e com média de 18 anos, matriculados nos turnos vespertino ou matutino. Não foram visitadas escolas de E.M no período noturno, nem EJA, nem ensino técnico e profissional.

Neste capítulo serão analisadas todas as perguntas propostas no G.F. Iniciando-se dos dados socioeconómicos seguindo as quatro primeiras perguntas. Depois a relacionada às perspectivas, pergunta aberta. Por fim, as quatro últimas, relacionadas aos cursos mais desejados, ao tipo de instituição (pública ou privadas), as horas de estudo e a forma de preparação.

4.2 Relatos da observação participante

As escolas foram visitadas pessoalmente com o intuito de se conhecer todas as quatro grandes regiões do DF e assim observar de perto sua realidade, seja na periferia, seja no centro da Capital Federal.

Visitei escolas que pareciam estar localizadas em outro país. Tudo muito organizado, limpo, estruturas de excelência, ar-condicionado nas salas o que deixava a temperatura ideal, salas com projetor ou quadros digitais. A vestimenta do porteiro era impecável, sapatos brilhando. Ao chegar na escola, era recebido com um cafezinho ou uma água gelada.

Por outro lado, conheci escolas com falta de estrutura, paredes pichadas, cadeados e grades para todos os lados. Com calor em sala de aula, insuportável. Ainda mais no período de seca e calor no DF.

Nem todas as escolas públicas e privadas do DF apresentam estas características, todavia mediante as saídas de campo conheci duas realidades completamente diferentes do sistema educacional no DF.

Os dados analisados foram somente das escolas que permitiram a entrada e aplicação da pesquisa. O número de instituições visitadas seria muito superior, entretanto na maioria dos

casos recebi respostas negativas, não conseguindo entrar para aplicar os questionários. Este foi um dos fatores que mais me surpreendeu na pesquisa. Caso tivesse aplicado o questionário em todas as escolas que visitei, o número de instituições seria pelo menos três vezes maior.

Ao chegar à escola, era recebido por um atendente que me encaminhava a outro profissional que, por sua vez, pedia alguns dias para analisar a documentação e verificar a possibilidade de realização da pesquisa agendando uma nova data para meu retorno. Dentro do prazo estabelecido, voltava à escola, para finalmente apresentar a pesquisa para os alunos nas turmas no horário de aula. Buscava entrar em todas as salas de aula das escolas visitadas para enviar o G.F para o máximo de alunos possível. Desta maneira, a quantidade de alunos não foi limitada, pois diferentemente da visita às escolas, nela não se exige mais tempo ou gastos por questionários respondidos.

Para entrar em sala, pedia autorização para o professor. Quando autorizado, entrava na sala de aula e me apresentava, apresentava aspectos gerais da pesquisa, da produção e sigilo dos dados. Por fim, motivava os alunos, falando da importância de suas respostas e de como isso pode ajudar na melhoria da educação no DF como um todo, pois os dados coletados poderiam ser utilizados na formulação de políticas públicas. Essa apresentação levava em média três minutos. Essa exposição era feita de forma oral para toda a turma.

Após cada apresentação, era realizado o seguinte questionamento para a turma: Vocês podem colaborar para o desenvolvimento da pesquisa?

Na maioria dos casos, a turma respondia em coro: "SIM, podemos colaborar". Depois disso, falava como seria o procedimento para a participação dos alunos, que era o envio do G.F no grupo da turma pelo representante. Em seguida, anotava e salvava o contato (número do WhatsApp) deste aluno para que em seguida ele enviasse o link do G.F para o grupo de WhatsApp da turma. Havia escolas que não permitiam a entrada do pesquisador nas salas de aula, mas o coordenador o recebia e disponibilizava o G.F no grupo dos alunos. Nesses casos, era praticamente zero as respostas recebidas.

A pesquisa inicialmente previa visitar a mesma quantidade de escolas públicas e privadas nas 4 regiões para que se pudesse analisar de que maneira essas desigualdades se relacionavam com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, e como consequência com as desigualdades educacionais. Todavia isso não foi possível por uma série de impedimentos. Entretanto, todas as quatro grandes regiões foram visitadas, podendo-se ter um panorama do sistema de ensino do DF como um todo. O processo de coleta de dados se mostrou demasiado demorado. Até que o pesquisador pudesse entrar em sala e apresentar a pesquisa para os alunos demorava semanas, às vezes, meses. Por isso, o período de coleta de dados foi

extenso, quando comparado a outras pesquisas de mestrado. Cabe lembrar que ele foi interrompido em três ocasiões. A primeiro durante as férias escolares do final do ano de 2022, A segunda na greve dos professores das escolas públicas de ensino (de 4 a 24 de maio), e, a terceira, no recesso escolar em julho de 2023.

Alguns motivos impactaram o número de escolas visitadas. O primeiro deles está relacionado a questões burocráticas. Mesmo sendo professor da carreira de Magistério da SEE-DF e em posse de toda documentação exigida (Carta de Apresentação da Instituição de Ensino Superior na qual estou matriculado assinada pelo professor orientador da Dissertação, Memorando de encaminhamento da EAPE, órgão responsável por acompanhar qualquer visita nas escolas públicas da SEE-DF, e Projeto de Pesquisa), tive grande dificuldade para entrar nas escolas públicas e aplicar a pesquisa, principalmente nas localizadas na R1. As instituições da rede particular com os melhores resultados nas avaliações em larga escala também dificultaram minha entrada. Foi possível observar certo receio por parte das instituições em receber as visitas. Quando permitiam a entrada nas escolas, não deixavam a entrada em sala de aula, mas recebiam o formulário e se comprometiam a envia-lo para os alunos.

O segundo está relacionado à dificuldade logística. Sozinho, sem qualquer tipo apoio financeiro, visitei todas as escolas, precisando dispor de recursos próprios para todos os materiais e ferramentas necessárias para coletar os dados, como, carro e gasolina para as saídas de campo, o celular com internet para ligar para as escolas e enviar os formulários para os alunos. As dificuldades foram inúmeras, pois a rotina em qualquer escola se mostrou bastante imprevisível. Para exemplificar um pouquinho dessa rotina de visitas, será narrado como ela ocorria nas escolas particulares e nas escolas públicas de forma geral. É importante deixar claro que essa narrativa mostra aspectos gerais das visitas, mas cada escola visitada é única, com singularidades e particularidades próprias sendo impossível abordar suas peculiaridades em sua totalidade. No entanto, serão mostradas de forma abrangente para o conhecimento da rotina delas.

A rotina na rede pública, após todos os procedimentos burocráticos, os quais estão escritos de forma mais detalhada no capítulo metodológico, funcionava da seguinte maneira: primeiramente, o pesquisador entrava em contato com a escola por telefone ou por e-mail, dados encontrados na internet ou na rede de contato do pesquisador, uma vez que já conhecia muitas escolas por ser professor. Conforme González Rey (2005), isso é importante para se criar um ambiente facilitador, algo essencial em pesquisas qualitativas. Após esse contato inicial, eram agendados uma data e horário com o Coordenador Pedagógico ou com o Supervisor, o que não impedia que, na hora marcada, o coordenador ou supervisor a estivesse indisponível, em razão

dos mais variados imprevistos que ocorrem dentro de uma escola (indisciplina de alunos, falta de professor, incidentes administrativos ou pedagógicos, atendimento aos pais ou responsável, chuva, calor, passeio). Certo dia, o Supervisor me recebeu no horário marcado, mas por causa de um caso de indisciplina (briga) entre alunos, o Supervisor precisou se ausentar para resolver o caso, o que demandou tempo e acarretou horas de espera para a continuidade da visita, de forma que a visita foi remarcada para outra data.

No dia marcado, quando era possível o atendimento, a escola recebia toda a documentação sobre a pesquisa e pedia um prazo para ser levado ao Conselho de Classe para que o corpo docente tivesse ciência e decidisse pela possibilidade de aplicação dos questionários, uma vez que teriam que ceder um pouco de sua aula, aproximadamente 5 minutos, o que demonstra a importância da Gestão Democrática nas escolas da rede pública. Mesmo passando pelo conselho, por vezes, não foi possível entrar em todas as salas de uma escola, pois havia professores que estavam em horário de atividades avaliativas e que pediam para voltar em outro momento, professores que reclamavam porque a pesquisa estava “atrapalhando” a atividade programada, havendo inclusive um caso em que o professor afirmou que sua turma era sempre prejudicada em razão de atividades extraescolares. Quando finalmente recebia autorização para entrar em sala de aula, as dificuldades não acabavam. Os estudantes, em sua maioria, não paravam para prestar atenção e escutar a explicação sobre a pesquisa. Havia uma nítida falta de interesse. Isso reflete na própria quantidade de questionários respondidos. Observando-se os gráficos X e XI, os quais mostram que somente 56 foram respondidos nas públicas e 99 nas privadas. Não estou afirmando que este aspecto é o único responsável por tal diferença, mas certamente teve influência.

Em resumo, nas escolas públicas, houve grandes dificuldades, pela rotina corrida e complexa no dia a dia, pela maior burocracia, e, em alguns casos, pela falta de organização e interesse dos alunos.

Nas escolas particulares, as visitas eram autorizadas geralmente pela própria direção. Não havia necessidade de se passar por um Conselho de Classe ou algo parecido, todavia foram as mais difíceis de se entrar na sala de aula para aplicar os questionários. Era possível perceber certo receio por desconhecer quem estaria entrando na escola, receio de propagandas, de se coletar dados dos alunos para outros fins que não o acadêmico. Tal receio era implícito, ficando subentendido nas dificuldades criadas. Ao entrar em contato com a escola e explicar a pesquisa, recebia respostas do tipo “não aceitamos pesquisas como essas na escola” ou “ninguém pode falar diretamente com os alunos”, “a agenda da escola está cheia até o final do ano, infelizmente não tenho como ajudar” ou “Estou sem calendário disponível para ajudar”. Desta maneira,

criava-se impedimentos em excesso. Isso foi notado nas escolas com o mais altos valores de mensalidade. Todavia, essa situação mudava quando se conseguia falar pessoalmente com a pessoa responsável pela instituição. Isso deve ocorrer por desconhecimento de algumas características da produção do conhecimento científico, como o sigilo de dados e das respostas, os princípios éticos e impossibilidade de individualização dos dados.

As escolas que se abriram para o desenvolvimento da pesquisa o fizeram por conta do contato com o/a responsável, após apresentação do projeto de pesquisa, quando se deixava claro o tamanho e a importância dela para a educação do DF como um todo. Assim, o responsável ficava solícito no seu desenvolvimento, permitindo a entrada nas salas de aula e o incentivo aos alunos a participarem. Em uma escola, por exemplo, entrei nas turmas para motivar os alunos dizendo “uma escola como aquela que propõe a criação e desenvolvimento de conhecimento científico era essencial que todos respondessem o questionário”.

Em resumo, nas escolas particulares havia dificuldades para falar com a pessoa responsável para permitir a aplicação da pesquisa. As pessoas que trabalhavam nelas dificultavam esse acesso. Mas quando se apresentava a pesquisa, havia mais facilidade de entrar nas salas de aula e os alunos se mostravam mais interessados, prestavam atenção na explicação. O índice de retorno dos questionários respondidos foi muito maior nas privadas. Para se ter uma ideia, em um dia de vista, em uma escola pública, no matutino e no vespertino foram visitadas 12 turmas, cada uma com uma média de trinta 30 alunos matriculados, ou seja, aproximadamente 360 alunos. Destes, em um dia específico, o retorno foi de 10 respostas. Nas privadas, a maioria dos alunos respondiam. Apesar de poucas turmas, havia alto número de retornos.

Buscou-se justificar até aqui as razões pelas quais, apenas 16 escolas foram visitadas neste período e porque não ocorreram de forma homogênea em todas as regiões do DF. Havia pouco capital humano para se visitar mais escolas conforme estava previsto no projeto de pesquisa. Porém, todas as regiões e a realidade de cada escola foram por mim observadas.

4.2.1 *Questão 1*

As quatro primeiras questões estão relacionadas aos aspectos socioeconômicos dos alunos. Primeiramente, buscou-se mostrar qual a orientação sexual do público participante. A resposta a esse tipo de pergunta influencia na análise final, uma vez que há evidências do

interesse de determinados grupos pelos estudos. Em 2011, foi divulgada a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad), a qual mostra que as mulheres acima de dez anos de idade dedicam, em média, durante a infância, 7,5 anos aos estudos. Esse número é maior comparado aos dos homens que estudam em média 7,1 anos.

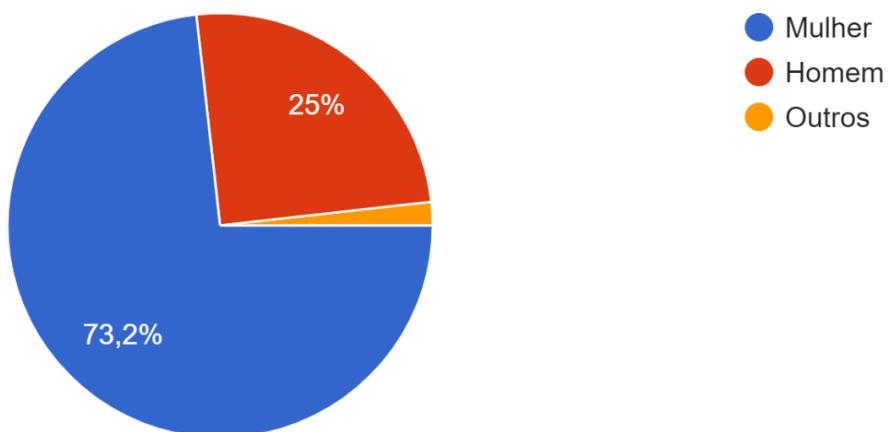
Além das atividades escolares desempenhadas pelas mulheres, elas também superam uma série de desafios impostos pela sociedade, como a rotina doméstica, a maternidade, os relacionamentos amorosos, mesmo assim elas são maioria na E.S. Conforme aponta a pesquisa "Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil", divulgada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Conforme reportagem da Agência Brasil publicada em 2020, de acordo com o levantamento, 57% dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior são mulheres. Nos cursos de licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71% das vagas. Nos cursos de bacharelado, esse número é de 54%; e nos cursos da área de Saúde e Bem-Estar, elas são 72,1% dos estudantes. (Agência Brasil, 2020)

Percebe-se que as mulheres tiveram a maior participação nas respostas ao questionário desta pesquisa. Os gráficos 3 e 4 demonstram essa diferença. Nas públicas, das 56 respostas, o 41 foram de mulheres, uma porcentagem correspondente a 73%. Por outro lado, nas escolas particulares, dos 99 entrevistados, 62 eram mulheres, ou seja, um percentual de 62%, a porcentagem feminina foi menor em relação aos alunos das escolas públicas. No total, juntando escolas pública e privada, 65% das respostas foram de mulheres. Esses dados podem indicar os motivos dos números apresentados na pesquisa citada acima, relativa aos interesses pelos assuntos estudantis e a presença nos cursos superiores.

Gráfico 3 – Orientação sexual - Escola Pública

Qual sua orientação sexual?

56 respostas

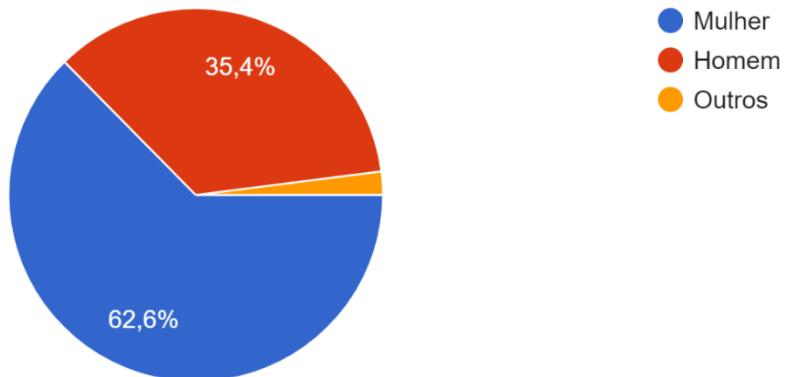


Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

Gráfico 4 - Orientação sexual - Escola Privada

Qual sua orientação sexual?

99 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

4.2.2 Questão 2

O DF é organizado por 35 Regiões Administrativas (RAs). Além disso, ele é subdividido conforme a renda *per capita* em quatro Regiões (R1, R2, R3 e R4).

Nas escolas públicas, observando-se os gráficos 5 e 6, percebe-se que o maior número de participantes foi da R4 com 53% de respostas. Já a menor participação, com apenas 1% , foi da R1. Sabe-se que a R1 é composta por pessoas de maior poder aquisitivo e que em consequência disso investem mais tempo e dinheiro nos estudos, ou seja, seus alunos se mostram com maior capital cultural. No entanto, nesta região, foram visitadas duas escolas particulares e na R4, uma escola. Outro motivo dessa diferença está na própria localização das escolas, nesta última região há uma pequena quantidade de escolas particulares. A maioria delas está localizada nas regiões 1 e 2. Justamente por isso, na R2, houve maior número de escolas privadas visitadas.

A maioria dos questionários das escolas públicas foi respondido por alunos das R4 e R3, totalizando 71% das respostas. Trata-se de alunos que possuem menor poder aquisitivo, logo menor capital econômico. Apesar disso, entre os alunos da rede privada, não é unanimidade a perspectiva de ingressar na E.S, pois na R4, nove dos 19 participantes não têm grandes expectativas de cursar uma faculdade ou universidade. Observando-se o gráfico 6, 48% dos participantes das escolas privadas se concentraram na R2. E ainda, mostra que apenas 5% dos participantes da rede privada são da R4. Por outro lado, no Gráfico 6, nas escolas públicas observa-se uma situação inversa: 53% são da R4, e de menor renda *per capita*.

Na pesquisa feita em escolas privadas, 48% dos participantes se concentraram na R2, tendo apenas 5% dos participantes na R4. Quando se observa as respostas à pergunta aberta, ou seja, as respostas à pergunta número 5, pode-se sugerir o motivo de os alunos das escolas públicas responderem os questionários. Foram encontradas frases como “Faculdade pública é coisa de playboy”, e isso pode mostrar falta de interesse em ingressar na E.S, ou ainda expectativa de que não vai conseguir entrar na faculdade pública.

As desigualdades educacionais refletem também quando se observa o sentimento de ser menos favorecido em questões educacionais, como na frase “(...) tenho perspectiva boa, porém nosso ensino não é tão bom quanto os de escola particular, por isso tenho medo (...)” ou em respostas que demonstram preocupação relacionada à desigualdade social enfrentada pelos alunos das escolas públicas, mesmo havendo cotas sociais e para estudantes da rede pública para ingresso nas instituições públicas. Hoje a Universidade de Brasília (UnB) oferece 50% de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Já a Universidade do Distrito Federal (UnDF) disponibiliza 40% de suas vagas para esse público.

Gráfico 5 - Local de moradia – participantes de escola pública

Você mora em qual região?

56 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

Gráfico 6 - Local de moradia – participantes de escola privada

Você mora em qual região?

99 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

4.2.3 Questão 3

A terceira pergunta é sobre a cor dos alunos. Conforme Knop e Collares (2019) esse é um fator de grande relevância em relação às desigualdades educacionais. Nota-se, observando os gráficos 7 e 8, que na rede pública de ensino 37% das respostas vieram de pessoas que se autodeclararam brancas. Já na rede privada, o percentual de brancos foi de 64%. Esses dados mostram que nas escolas privadas existe uma maioria formada por pessoas que se autodeclararam de cor branca. Por outro lado, nas públicas essa porcentagem foi menor. Nas, 60% se autodeclararam negras, seja de cor preta ou parda.

Conforme o IBGE o número da população preta e parda em 2022 aumentou no Brasil e atingiu 56,1%. Mas mesmo sendo a maioria, ocupa apenas 48,3% das vagas universitárias, somando as instituições públicas e privadas. Pensando justamente nesse problema social, a UnB há 20 anos implantou a política de cotas raciais. Ela foi a primeira instituição federal de educação superior do país a adotar a iniciativa que constitui uma política pública redistributiva essencial na redução das desigualdades. Por isso a importância da promulgação de lei como a Lei N° 14.723, de 13 de novembro de 2023, que atualiza a Lei n. 12.711/12 – Lei de Cotas. Segundo o Inep, de 2012, ano da promulgação da lei de cotas, em 2022, o número de ingressantes na educação superior da rede federal por ações afirmativas era de 40.661 estudantes. Em 2022, esse número passou para 108.616 estudantes, o que diminui as disparidades entre esses dois grupos.

Gráfico 7 - Cor da pele - participantes de escola pública

Qual sua cor?

56 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

Gráfico 8 - Cor da pele - participantes de escola privada

Qual sua cor?

99 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

4.2.4 Questão 4

Esta pergunta está relacionada às origens e os destinos sociais. Estudos como os de Medeiros e Oliveira (2014), Knop e Collares (2019) mostram como o nível educacional dos responsáveis pela família pode influenciar no desenvolvimento estudantil. Ou seja, a educação escolar que o responsável da casa possui influencia diretamente nas possibilidades e expectativas de acesso à E.S de seus dependentes.

É possível observar nos gráficos 9 e 10 que 44% dos alunos entrevistados na rede pública citaram que seus responsáveis chegaram a concluir os estudos até o Ensino Médio. Ou seja, menos da metade deles concluíram a E.B. Além disso, aproximadamente 30% têm acesso à E.S, seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação. Números mais baixos em comparação aos da rede privada.

Nas escolas particulares a porcentagem de responsáveis que possuem acesso à E.S, seja na graduação ou na pós-graduação, é de aproximadamente 70%, mais que o dobro das escolas públicas, o que mostra o tamanho da discrepância ao compará-los, uma vez que nas públicas apenas 21% dos responsáveis conseguiram concluir a E.S.

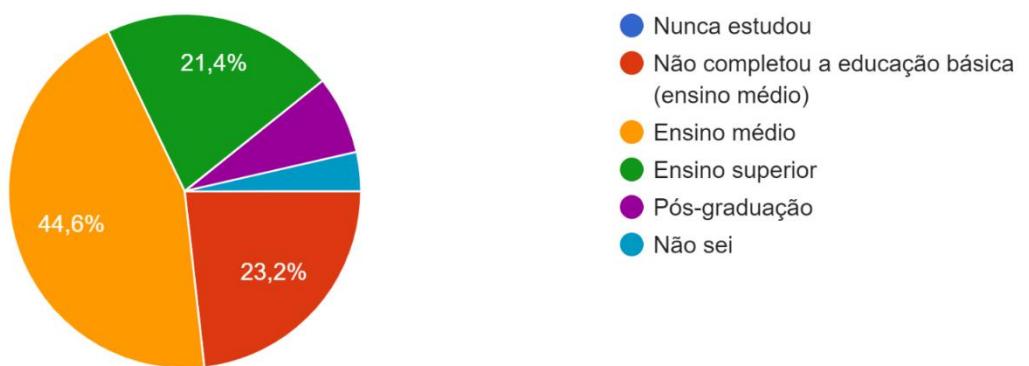
Com esse resultado fica evidente que a escolarização dos pais reflete no nível de escolaridade dos filhos. Segundo informações do site da Uol dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Bezerra e Martins, 2017), indicam que a escolaridade dos pais é decisiva para garantir o diploma dos filhos: 69% dos filhos cujos pais terminaram o ensino superior seguiram o mesmo caminho. Já quando os pais nunca foram à escola, a chance de um brasileiro alcançar um diploma universitário é de apenas 5%. De acordo com o portal Uol (Bezerra e Martins, 2017), à medida que cresce a escolaridade dos pais,

aumenta a chance de o brasileiro alcançar um nível educacional mais alto, ao passo que filhos de pais que não conseguiram terminar o ensino fundamental dificilmente conseguirão alcançar um diploma universitário.

Gráfico 9 - Escolaridade dos pais - participantes de escola pública

Até que série a pessoa responsável por você, estudou?

56 respostas

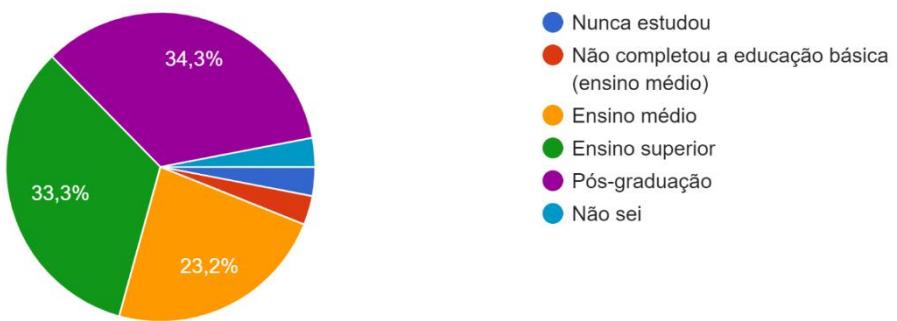


Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

Gráfico 10 - Escolaridade dos pais - participantes de escola privada

Até que série a pessoa responsável por você, estudou?

99 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

4.2.5 Questão 5

Essa foi a pergunta aberta em que os estudantes responderam quais eram as suas perspectivas sobre o acesso à E.S. Se positivas, deveriam escrever o que fazem para alcançá-las. As respostas a essa pergunta revelaram, por vezes, relatos sobre seus sentimentos, emoções,

pretensões educacionais/profissionais, desabafos e até a busca por informações sobre vestibular/ENEM. Neste trabalho, a palavra “perspectiva” foi utilizada como sinônimo de expectativas e aspirações, significando sentimento de esperança, ter como provável, alcançar algo, no mesmo sentido proposto por Morgan (2001). Para este autor, elas exercem grande influência sobre os resultados educacionais. Pode-se inferir, dessa maneira que, as respostas realizadas pelos alunos são importantes, pois podem impactar nos seus resultados de avaliações como o ENEM. Cunha (2012) mostra como o *habitus* e o capital cultural dos indivíduos podem ser analisados mediante textos produzidos pelos estudantes.

Diante do que foi apresentado, esta pergunta foi importante na pesquisa também por coletar informações qualitativas sobre as subjetividades dos alunos o que possibilitou analisar todos os dados coletados. Conforme Günther e Júnior (1990) as questões abertas não estabelecem um conjunto de respostas curtas e possibilitam mais liberdade de expressão sobre um assunto específico. Por isso, houve variedade respostas.

Neste caso o objetivo era comparar as perspectivas dos estudantes das escolas públicas e privadas. Para Sommer e Sommer (1997) existem as seguintes circunstâncias capazes de favorecer a utilização de perguntas abertas: quando não é possível elencar todas as possíveis respostas, impossibilitando a criação de perguntas fechadas e quando se objetiva a coleta de respostas nas próprias palavras do respondente. Destarte, inicialmente será feita análise das escolas públicas e em seguida das escolas particulares.

Nas escolas **públicas** só houve 37 respostas a essa questão, de um total de 56, o que perfaz apenas 65%. Infere-se que o baixo número de respostas a essa questão foi menor por não ser obrigatória. Mesmo sabendo de sua importância, a decisão sobre a não obrigatoriedade deveu-se ao fato de muitos alunos se mostrarem reticentes em escrever. A maioria demonstrou que participariam da pesquisa somente se fossem questões fechadas (de marcar alternativas). Observando-se os dados produzidos, nota-se que nem a metade dos alunos se mostraram otimistas quanto ao ingresso na E.S, ou seja, 13 alunos dos 37 entrevistados (35%). Do total, 15 alunos expressaram dificuldades relacionadas ao ingresso na E.S, mesmo demonstrando o desejo de acessá-lo ou dúvida (40%). Dos participantes, 9 percebem como uma realidade distante ou não o querem (25%).

Após essa análise, serão agora explicitadas frases dos sujeitos que participaram das pesquisas nas escolas públicas que demonstram suas perspectivas. A primeira será sobre a categorização referente aos alunos que se sentem otimistas quanto ao ingresso no E.S, as principais frases foram as seguintes.

Espero passar na federal, estudo um pouco no meu tempo livre e tento manter força de vontade e determinação para alcançar meu objetivo (grifo nosso).

As minhas perspectivas sobre o acesso ao ensino superior são positivas. Eu estou estudando bastante para passar no Enem (grifo nosso).

Estou estudando e correndo atrás para conseguir entrar na UnB e o meu objetivo (grifo nosso).

Minhas perspectivas são boas, eu estudo e corro atrás para alcançá-las (grifo nosso).

Por meio dessas frases, é possível perceber a expressão do interesse em ingressar na E.S, com uma perspectiva positiva sobre seu acesso, ou que mostraram gosto pelos estudos, ou que buscam por informações sobre o Vestibular, o PAS e o ENEM. Sendo esse tipo de perspectiva de grande contribuição para o prosseguimento dos estudos, já que um pensamento positivo pode favorecer os resultados das avaliações e a qualidade nos estudos conforme Almeida (2012).

A segunda categoria são os sujeitos que querem, mas reconhecem as dificuldades. As principais frases foram as seguintes.

Não passa pelo meu consentimento que será algo fácil, por isso me dedico e tento me empenhar em tudo que faço, para poder entrar em uma universidade. (grifo nosso)

[...] Talvez eu não faça o ensino superior, mas se eu fizer vou focar para ter um futuro melhor. (grifo nosso)

[...] O ensino superior de faculdade pública se torna distante... É um pouco desmotivador saber que os alunos de escola particular têm mais possibilidade de entrar na Universidade pública dos que realmente necessitam dessa gratificação. Mas pode ser alcançada com muito foco e determinação dobrada/triplificada para quem tem mais obrigações. (grifo nosso)

Neste contexto, ao mesmo tempo em que se assume as dificuldades, demonstram conhecer a realidade e a dificuldade dos planos que desejam realizar, para que assim seja possível entender onde devem empreender mais esforços e mais dedicação individual. Importante ressaltar ainda que nesse caso há sentimentos de inferioridade uma vez que

determinado aluno assume que os alunos das escolas particulares têm mais possibilidades de entrada na E.S. Estatisticamente isso é comprovado, segundo Prates e Collares (2014).

A terceira são os alunos que não demonstraram interesse ou não pensam na possibilidade de ingresso na E.S, cujas principais frases foram:

Nada.

Faculdade pública é coisa de playboy.

Não tenho.

Ter consciência dos seus planos futuros é valioso e saber que não deseja cursar uma faculdade ou universidade também faz parte do processo de crescimento pessoal de cada um. Nesse caso, essas pessoas mostram respostas contundentes no sentido de que buscam outros objetivos ao encerrarem a E.B. Para Almeida (2007), o meio social que envolve o indivíduo exerce forte influência nestas respostas. Consoante Azevedo e Faria (2006), esta fase é bastante complexa por envolver diversos fatores sociais, culturais e até políticos o que dificulta a tomada de decisão dos jovens. Por isso, é preciso entender de forma mais aprofundada o que leva a esses seres terem pensamentos de desânimo, ansiedade e nervosismo. Talvez para entender melhor seria o caso de ajuda profissional de profissionais da psicologia para contribuir com um melhor suporte. Conversar com esses alunos e encontrar melhores soluções para que esses pensamentos não afetem o futuro brilhante de alunos que tem suas particularidades e realidades únicas.

Nas escolas **particulares**, 67 (67%) alunos responderam essa questão, lembrando que isso ocorreu por ela não ser obrigatória, uma vez que houve 99 questionários respondidos ao total. Observando-se os dados produzidos, nota-se que, praticamente 70% se mostraram otimistas ou manifestaram desejo em ingressar na E.S o que totaliza 46 alunos dos sessenta e sete 67. Do total, 16 alunos reconheceram a dificuldade que sentem em ingressar na E.S ou ainda estão em dúvidas, o que corresponde a 23%. Ainda nesse grupo, 5 percebem como uma realidade distante, 07%.

Realizada as considerações acima, serão agora mostradas algumas frases dos sujeitos que participaram das pesquisas, as quais mostram um pouco de suas perspectivas. A primeira será sobre a categorização referente aos alunos que se sentem otimistas quanto ao ingresso no E.S, as principais frases foram as seguintes.

Minhas perspectivas são muito boas e para alcançá-las eu tento me esforçar ao máximo nos estudos. (grifo nosso)

As minhas perspectivas são positivas, pretendo ingressar em uma universidade renomada. Faço cursinho pré-vestibular. (grifo nosso)

Acredito que seja um ensino que abre portas para te garantir um futuro melhor. Estudo para alcançar meus objetivos profissionais. (grifo nosso)

São positivas, para alcançar tenho que me dedicar ao máximo no quesito estudos e organizar meu tempo. (grifo nosso)

Percebe-se mediante estas respostas que eles possuem perspectiva positiva sobre o acesso à E.S, que expressaram gosto pelos estudos, ou ainda que buscam por informações sobre o vestibular, o PAS e o ENEM, o que contribui para o alcance dos seus objetivos refletindo nos seus resultados. Almeida (2012) analisa justamente os elementos de vocabulário dos textos escritos e mostram as vantagens que os alunos das classes sociais mais favorecidas têm, o que pode ser percebido nos excertos acima. Inclusive nota-se o domínio da norma culta e referência a vocábulos relacionados às formas de ingresso na E.S como PAS, ENEM, o SISU, o Prouni e o FIES). Alves (2019) aponta como é importante essa forma de conhecimento para aumentar as possibilidades de acesso à E.S, inclusive dos programas de bolsa, auxílios financeiros e cotas sociais.

A segunda categoria, são os sujeitos que querem, mas reconhecem as dificuldades. As principais frases foram as seguintes.

Desafiador, não é positivo, mas com esforço talvez consiga. (grifo nosso)

Desafiador, não é positivo, porém tenho esperanças. (grifo nosso)

Acho que vai ser difícil. (grifo nosso)

Não tenho muitas perspectivas, mas tô buscando me interessar e estudar mais. (grifo nosso)

Acho uma coisa extremamente difícil...(grifo nosso)

Muito difícil de passar. (grifo nosso)

Neste caso assumem a dificuldade, mas reconhecem ser possível, mesmo sendo mais trabalhoso. Assim, é possível perceber que mesmo com os desafios enfrentados diariamente, ainda vislumbram a possibilidade de acessar a E.S.

A terceira são os que não querem, as principais frases foram seguintes.

Não quero fazer. (grifo nosso)

Na verdade, não sei muito, nunca gostei muito da ideia de fazer faculdade. (grifo nosso)

Eu nao tenho muito interesse. (grifo nosso)

Negativa. (grifo nosso)

Percebe-se a nítida diferença entre as respostas dos alunos dos dois sistemas educacionais.

Tabela 1 – Percepções de estudantes de escola pública e de escola privada

Categoría	Escola pública		Escola privada	
	Número de estudantes	Porcentagem	Número de estudantes	Porcentagem
1. Positivas e fazem algo para alcançar	13	35%	46	70%
2. Positivas, mas não fazem nada para alcançar ou indeciso, apesar de estudar	15	40%	16	23%
3. Negativas ou não responder.	09	25%	05	07 %
Total	37	100%	67	100%

Fonte: elaborada pelo autor com base nas respostas aos questionários

Observando-se a Tabela 1 acima, construída a partir da análise de conteúdo, conclui-se o seguinte. Quanto à perspectiva positivas de acesso à E.S e que fazem algo para alcançá-la, as privadas são maioria (70%), o dobro em relação às públicas (35%). Quanto aos alunos que têm expectativas positivas, mas não fazem algo para alcançar seus objetivos ou ainda tem dúvidas, as públicas foram maioria (40%) contra (23%) das privadas. No último requisito, que se refere a não ter interesse de ingressar no E.S, as públicas ficaram à frente (25%), contra 7% das privadas. Em resumo, ao somar as duas primeiras categorias, que são formas positivas de acesso à E.S, percebe-se que nas escolas privadas mais de 90 % dos alunos das privadas desejam acessar a E.S, o que é reflexo de seu *habitus* nos termos de Bourdieu.

As dúvidas demonstradas nas respostas dizer respeito a entrar ou não em uma universidade pública ou privada e ainda estudar ou não perto de casa. Como pode se perceber nas frases a seguir:

Eu fiz as duas primeiras etapas do pas, mas não me saí muito bem. Ainda tenho muita dúvida em relação a ingressar em uma particular ou na Unb, cada uma tem seus pontos negativos e positivos, mas uma particular como Católica ou Ceub são mais próximas de casa e teria como eu trabalhar também. (grifo nosso)

Na frase a seguir, fica nítido que um dos principais objetivos do aluno da escola particular e se dedicar aos estudos, o que mostra o valor dado a ele conforme sua expectativa conforme é proposto por Kuh et al, (2005a), no sentido que elas se relacionam com os esforços investidos para se alcançar algo:

eu estudo por período integral para tirar uma boa nota no enem (grifo nosso)

O contrário ocorre com os alunos das escolas públicas cuja maioria possui uma perspectiva positiva, mas não realizam atividades para conseguir seus objetivos. Ou ainda, tem consciência de que o sistema de ensino que frequentam não os prepara para provas como as do ENEM, exame exaustivo com mais de 10h de provas, se calculados os dois dias. O excerto a seguir reflete esse pensamento:

Dianete da situação que a educação pública se encontra, e diante da minha própria situação pessoal, acho difícil, o Enem por exemplo é uma prova extremamente difícil, e a escola não nos prepara pra esse tipo de desafio. Faço o possível pra dar uma estudada diária, mas não tenho condições para pagar um cursinho e muitas vezes não tenho tempo (grifo nosso)

O excerto a seguir também ilustra que os estudos podem não ser a prioridade do aluno de escola pública:

(...) .oq não é possível na realidade atual, pois temos coisas mais importantes para lidar e fazer.(grifo nosso)

4.2.6 Questão 6

Essa questão buscou relacionar os cursos mais pretendidos pelos alunos. Foi possível observar a prevalência por cursos da área da saúde e Direito, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Observando-se os gráficos 11 e 12, nota-se que nas primeiras colocações do ranking com 35% nas escolas públicas estão as áreas da saúde e do Direito, já nas escolas privadas, 52% dos entrevistados optaram por tais cursos.

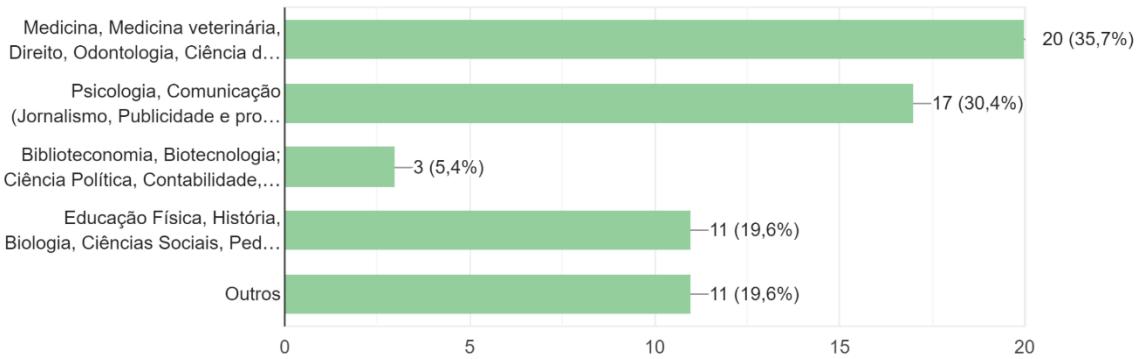
Os cursos com menor pretensão foram Biblioteconomia, Biotecnologia, Ciência Política, Contabilidade, Administração, Gestão Pública e Serviço Social, com apenas 5% de interesse por alunos das escolas públicas e também 5% nas escolas particulares. Segundo Knop e Collares (2019) há cursos que aumentam as possibilidades de retorno econômico como os de Medicina, Direito e Odontologia. Não é por acaso que eles são os cursos mais concorridos na UnB, por exemplo, além de possuírem elevado prestígio social. “Indivíduos que conseguem chegar à educação superior adquirem vantagens na disputa por melhores posições no mercado de trabalho e, consequentemente, têm maiores possibilidades de mobilidade ocupacional ascendente ao longo do ciclo de vida.” (Prates e Collares, 2014, p. 184)

Há certa semelhança nas respostas quando colocados em ordem decrescente de porcentagem. Em primeiro lugar estão os cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Direito, Odontologia, Ciência da computação, Relações Internacionais com 35% nas públicas e 52% nas privadas. Em segundo lugar estão os cursos de Psicologia, Comunicação, Enfermagem, Farmácia, Engenharias, Computação e Fisioterapia com 30 % nas duas. Em terceiro lugar estão outros cursos, com 19% nas públicas e 20% nas privadas. Em quarto lugar os cursos de Educação Física, História, Biologia, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Educação Física e Licenciaturas com 19% nas públicas e 12% nas privadas. Por fim, os cursos de Biblioteconomia, Biotecnologia, Ciência Política, Contabilidade, Administração, Gestão Pública e Serviço Social com 5% nas públicas e privadas. Assim, tanto os cursos mais, quanto os menos desejados são os mesmos nas duas esferas. Isso mostra que mesmo havendo uma porcentagem menor na busca no desejo de ingressar na E.S, os alunos da rede pública almejam em sua maioria os cursos de maior retorno econômico, assim como os da privada.

Gráfico 11 - Áreas de interesse - participantes de escola pública

Qual área pretende cursar?

56 respostas

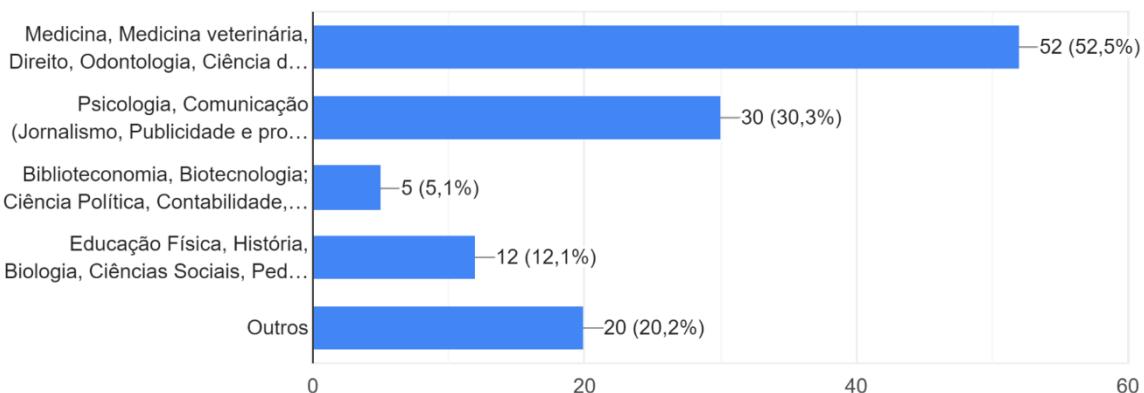


Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

Gráfico 12 - Áreas de interesse - participantes de escola privada

Qual área pretende cursar?

99 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

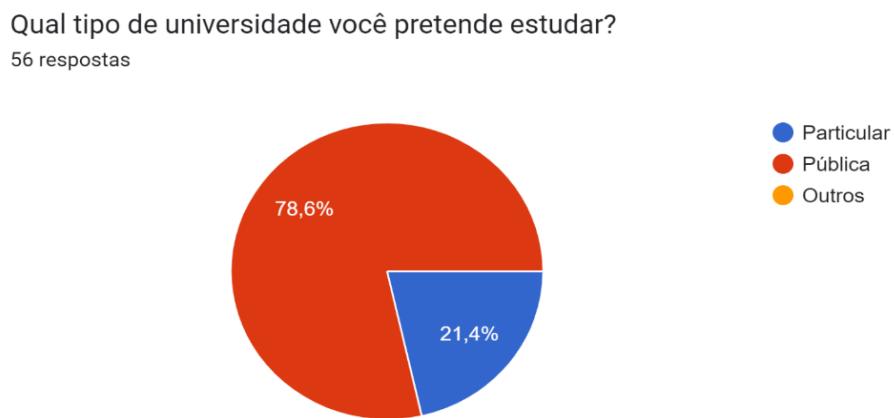
4.2.7 Questão 7

Essa pergunta se refere ao tipo de instituição onde os entrevistados pretendiam cursar a Educação Superior. Observando-se os gráficos 13 e 14, percebe-se que a instituição pública saiu à frente com 78% das respostas dos estudantes das escolas públicas. Já no tocante aos estudantes das escolas privadas, 65% disseram que pretendem ingressar em universidades públicas. Ou seja, os alunos da rede pública em comparação com as privadas desejam ingressar mais em instituições públicas. Acredito que as políticas públicas de cotas foram importantes para essa mudança de mentalidade. Conforme Prates *et al* (2012), estudar em instituições como

essas pode favorecer não somente o prosseguimento nos estudos, como também a entrada no mercado de trabalho, algo essencial quando o assunto é desigualdades sociais e educacionais.

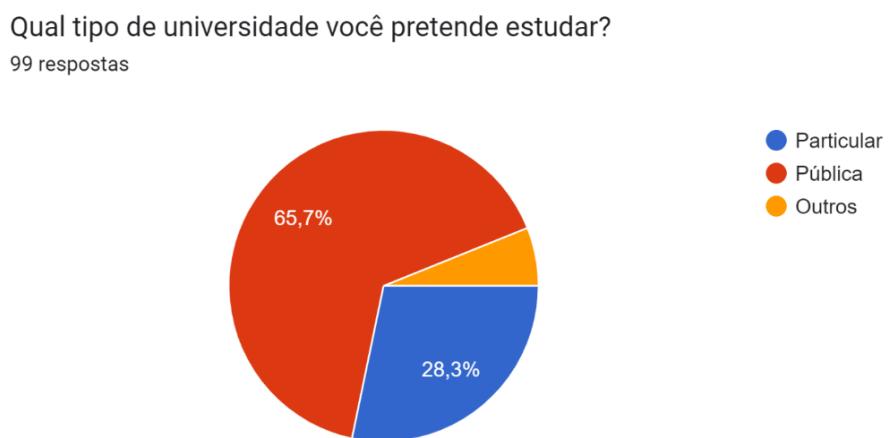
Segundo dados do Inep, divulgados em uma reportagem do portal Correio Braziliense, em 2019, dos quase 4 mil alunos convocados para ingressar em cursos de graduação na UnB, 47% eram oriundos da rede pública de ensino (Correio Braziliense, 2019). Isso é uma consequência positiva reflexo de políticas sociais. Por outro lado, 79% dos estudantes que completaram o ensino médio na rede privada ingressaram na educação superior contra apenas 35% na rede pública. Ou seja, o desejo de ingressar em uma universidade pública nem sempre é concretizado o que justifica a necessidade de investimento estatal em políticas públicas mais eficientes no sentido de permitir transformações sociais.

Gráfico 13 - Natureza da instituição de ensino superior - estudantes de escola pública



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

Gráfico 14 - Natureza da instituição de ensino superior - estudantes de escola privada



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

4.2.8 Questão 8

Sobre as formas de preparação para entrar na E.S, ou seja, os principais instrumentos utilizados por alunos para estudarem, os gráficos e porcentagens foram bastante semelhantes.

Observando-se os gráficos 15 e 16, nota-se que em primeiro lugar nas públicas ficou a resposta “estudo só com livros e apostilas”, com 73%. Já nas privadas a primeira colocação foi a alternativa “Estudo sozinho com vídeos na internet (Youtube)” com 61%. Esse fato mostra como os problemas sociais podem afetar os aspectos educacionais, uma vez que muitos alunos nas escolas públicas possuem mais dificuldade de acesso à internet para estudar. Isso ficou nítido, quando nas visitas às escolas ao solicitar que o G.F fosse enviado ao grupo da turma, em diversas ocasiões, eles respondiam que não tinha internet no celular, nem na escola para enviar as respostas, e que iria esperar chegar em casa e acessar a internet sem fio Wireless Fidelity (Wi-Fi). Isso pode ser outro motivo pelo qual a quantidade de respostas nas escolas públicas seja menor. Além disso, mostra que mesmo na capital federal muitos alunos só têm o livro didático oferecido pela escola para estudar. Nesse sentido, mostra-se importante a própria escola oferecer internet para os alunos, ainda mais na sociedade globalizada.

Outro fato que não pode deixar de ser mencionado é em relação a busca por cursinho, seja online, seja presencial. Neste aspecto, nas públicas, a procura é de 13% enquanto que, nas particulares, este número é praticamente o dobro, perfazendo 32%, resultado que sugere um reflexo das desigualdades sociais, pois alunos matriculados na rede pública, geralmente não têm condições de pagar para estudar ou reforçar o que aprendeu, lembrando que a maioria das respostas das escolas públicas foram coletadas de alunos que moram nas regiões R3 e R4, as de menor capital econômico. Ou seja, com menor *renda per capita*, investe-se menos em capital cultural. Por outro lado, pode-se inferir que os alunos da rede privada por morarem, em sua maioria, nas R1 e R2, e possuírem, portanto, maior capital econômico possuem mais condições para investirem em capital cultural conforme Almeida (2007).

Além disso, nenhum aluno das escolas públicas marcou aula de reforço, já nas privadas foram 5%. Quando o assunto é estudar com alguém que mora na sua casa (irmão pais, tios, primos), nas públicas só 1% afirmou o fazer, enquanto nas particulares, 7% o fazem, o que pode estar relacionado às origens e o destino social, abordados por Medeiros e Oliveira (2014) e Collares (2014), os quais afirmam que essa relação de fomento familiar pela educação é

essencial para o desenvolvimento educacional do indivíduo e reprodução das desigualdades educacionais. Para este pesquisador, é justamente nestes aspectos que as políticas públicas devem investir.

Em duas respostas dos alunos das escolas públicas, reflete-se um pouco dessa realidade:

Eu acho que para as pessoas pobres esse acesso ao ensino superior se torna mais difícil, pois os assuntos cobrados precisam ser revisados e na maioria das vezes as pessoas necessitam de cursinhos e para isso é preciso dinheiro. As condições de ensino de escolas públicas são quase que precários, ainda falta muita coisa!! No meu ponto de vista o ensino superior é quase que um sonho para os pobres e, só consegue passar quem dedicar todo o tempo para isso...oq não é possível na realidade atual, pois temos coisas mais importantes para lidar e fazer. (grifo nosso)

Nesse trecho destaca-se três elementos essenciais. Em primeiro lugar, esse aluno já se determina como pobre por não ter dinheiro, mostrando-se com baixo capital econômico. Isso causa consequências na busca por capital social, ao não conseguir frequentar um cursinho, e como consequências nas perspectivas, ou seja, o acesso à educação superior ainda é um sonho. Percebe-se até mesmo uma violência simbólica nos termos propostos por Bourdieu e Passeron (1990).

Neste outro trecho também há elementos relacionados às desigualdades educacionais que afetam os alunos da rede pública.

Diante da situação em que a educação pública se encontra, e diante da minha própria situação pessoal, acho difícil, o Enem por exemplo é uma prova extremamente difícil, e a escola não nos prepara pra esse tipo de desafio. Faço o possível pra dar uma estudada diária, mas não tenho condições para pagar um cursinho e muitas vezes não tenho tempo (grifo nosso)

Esta resposta encontra semelhanças com a primeira no sentido das dificuldades encontradas causadas pelas questões sociais serem enfrentadas diariamente. Dos trechos destacados, evidencia-se a falta de preparo para o ingresso na E.S pelas escolas públicas e a falta de recursos para estudar além do tempo escolar em um cursinho, por exemplo.

Por outro lado, a situação oposta foi percebida nas respostas de alunos da rede privada. As frases a seguir exemplificam a realidade bastante diferente daquela vivenciada nas escolas públicas.

As minhas perspectivas são positivas, pretendo ingressar em uma universidade renomada. Faço cursinho pré vestibular e tenho um estudo regrado. (grifo nosso)

Nesta resposta, destaca-se três aspectos: suas expectativas, que são positivas, ou seja, não constituindo um sonho distante ou uma realidade para outras pessoas, mas parte de seu cotidiano; o desejo de ingresso não apenas na E.S, mas em uma universidade renomada, ou seja, com bons indicadores educacionais, que podem oferecer meios para prosseguimentos nos estudos de qualidade. Por fim, a última parte mostra que o participante está matriculado em um cursinho pré-Vestibular, ou seja, supõe-se que seu responsável possui recursos para financiar uma educação escolar particular obrigatória, e ainda complementá-la com cursinho preparatório. Dessa maneira, investindo na aquisição de capital econômico e social. Essas credenciais possibilitam ferramentas para alcançar melhores resultados em provas e exames conforme Medeiros (2015).

Em outro excerto, a realidade das escolas particulares também se exemplifica:

Pretendo fazer universidade pública, estudando para o enem o máximo que posso, focando em exatas e redação para elevar minha nota, já que não conseguiria elevar mais a minha nota em humanas (grifo nosso)

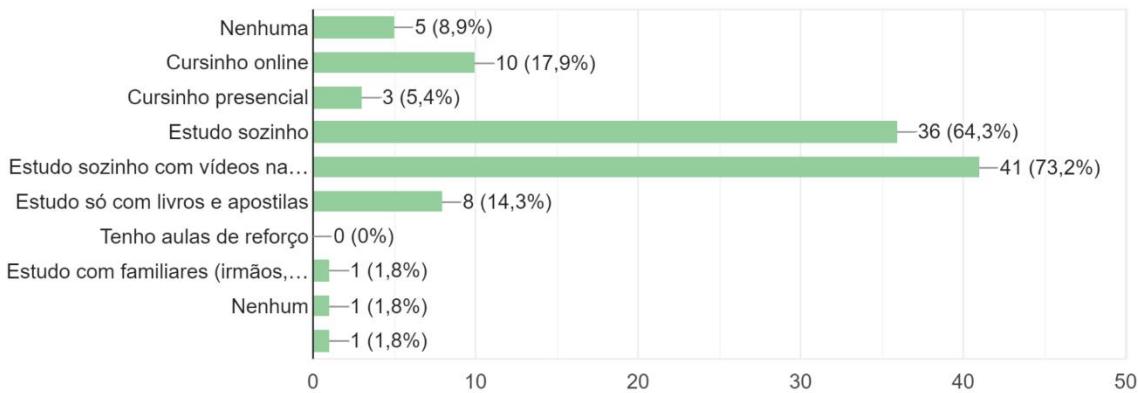
Neste trecho, destaco três aspectos: a busca por uma universidade pública; a dedicação, pois o vocabulário utilizado sugere tempo dedicado aos estudos além da escola com foco no vestibular. E, por fim, ela sabe o que quer porque seu estudo é direcionado, conhecendo as disciplinas que oferecem maior peso no resultado do ENEM, que são matemática e redação.

Ao analisar o que a literatura especializada diz, conforme Bourdieu e Passeron (1990), Bourdieu (2011b) e Apple (1985), percebe-se nestas respostas elementos diretamente relacionados às desigualdades educacionais. Estes autores afirmam que fenômenos como esse causam exclusão social e violência simbólica ao negar acesso a uma série de elementos essenciais ao ingresso na E.S e até mesmo ao mercado de trabalho.

Gráfico 15 - Formas de preparação - participantes de escola pública

Quais são as principais forma de preparação para o ENEM/Vestibular (nesta pergunta pode marcar)?

56 respostas

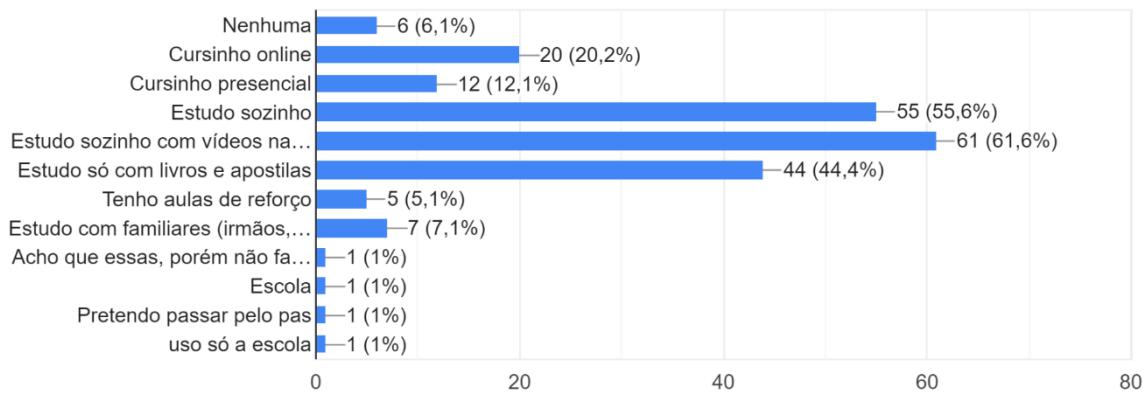


Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários.

Gráfico 16 - Formas de preparação - participantes de escola privada

Quais são as principais forma de preparação para o ENEM/Vestibular (nesta pergunta pode marcar mais de uma opção)?

99 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários.

4.2.9 Questão 9

A última questão aborda a quantidade de horas por dia além do dedicado à escola, que são 5 horas diárias, para ambos os sistemas de ensino. Essa questão é aparentemente ingênua, mas de muita valia porque possibilita inferir os aspectos implícitos dos resultados do ENEM. Para Tôrres (2015), a realização de simulados, quando bem elaborados, aumentam as probabilidades de melhor desempenho em provas de vestibulares, o que exige tempo dedicado

aos estudos. Destaca-se também que esse tempo é para além do escolar, ou seja, muitos alunos trabalham no contraturno e não tem tempo nem de revisar o conteúdo apresentado pelo professor no dia. Observando-se os gráficos 17 e 18, é nítida tal diferença.

Apenas 5% dos estudantes da rede pública estudam mais de quatro horas por dia, além dos estudos em sala de aula, um número pequeno comparado aos alunos da rede privada que totalizam 12%. Nas escolas públicas a maior porcentagem é de até 1 hora de estudo com 28%, enquanto nas privadas está entre 1 e 2 horas com 26%. Ao observar o intervalo maior de 1 a 3 horas de estudo diário, os números são parecidos: 50% para as privadas e 45% para as públicas. Desta maneira, percebe-se que a quantidade de horas de estudo das privadas é maior. Os dados mostram que 14% dos estudantes de escolas públicas não se preparam além da escola para o vestibular, enquanto na escola privada mais de 22% dos alunos não têm dedicação fora da instituição para o ingresso na universidade. Os gráficos indicam que os alunos da rede privada, quando estudam para provas e exames, dedicam mais tempo para os estudos do que os alunos das públicas. Já os que não dedicam tempo para estudar são em porcentagem maior do que os da rede pública.

Pode-se relacionar o fenômeno do número de alunos a não dedicarem tempo de estudos por dia para o vestibular ser superior nas instituições privadas, como mostra os gráficos 17 e 18, ao fato de que o desejo por uma instituição federal ser maior (78%) nas escolas públicas que nas escolas privadas (65%). Os motivos dos alunos não buscarem uma universidade pública são os mais diversos. Na citação a seguir de um aluno da rede privada mostra-se um exemplo de um motivo político:

Positivas, estudar para o Enem. Tinha muito interesse em entrar em alguma faculdade pública, mas devido a situação extremista política presente nas instituições (greves e manifestações) escolhi cursar em uma particular. (grifo nosso)

Em outra resposta percebe-se que a situação criada por conflitos ideológicas e a busca de mercado profissional no país nos últimos anos, as quais influenciam os alunos do E.M e seus objetivos:

Não acho tão interessante pelo fato de ideologias serem espalhadas lá de maneira livre, e não parece preparar tão bem para o mercado de trabalho. (grifo nosso)

Outros alunos possuem condições econômicas de financiarem seus estudos e por opção pessoal mesmo realizam o ENEM para conseguir um desconto em I.E.S privadas.

Pretendo fazer faculdade, estou estudando para o Enem para ter um desconto na particular. (grifo nosso)

Outros não possuem interesse:

Eu não tenho muito interesse (grifo nosso)

Outros escolhem as IES privadas pela localização geográfica, como a proximidade de sua residência ou trabalho.

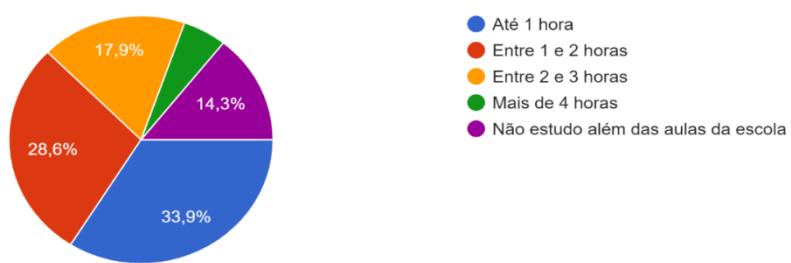
Eu fiz as duas primeiras etapas do pas, mas não me saí muito bem. Ainda tenho muita dúvida em relação a ingressar em um particular ou na UnB, cada uma tem seus pontos negativos e positivos, mas uma particular como Católica ou CEUB são mais próximas de casa e teria como eu trabalhar também. (grifo nosso)

Portanto fica nítido que esta pergunta é essencial para a compreensão da realidade do sistema educacional no DF e deve ser analisada de uma forma mais ampla, ou seja, em conjunto com as outras respostas.

Gráfico 17 - Quantidade de horas de estudo - participantes de escola pública

Você estuda quantas horas por dia além do tempo de estudo na escola?

56 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários

Gráfico 18 - Quantidade de horas de estudo - participantes de escola privada

Você estuda quantas horas por dia além do tempo de estudo na escola?

99 respostas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas respostas aos questionários.

4.3 Sínteses dos resultados das entrevistas

Nesta seção, será realizada a síntese dos resultados das entrevistas.

Quadro 1 - Síntese das conclusões observadas

Questão no G.F	Pública Número de estudantes /porcentagem	Privada Número de estudantes e porcentagem
Q1. Qual sua orientação sexual?	41- mulheres (73%) 14- homens (25%) 1- outros (02%)	62- mulheres (62%) 35- homens (35%) 2- outros (02%)
Q2. Você mora em qual região?	R4- 20 (57%) R2- 15 (27%) R3- 10 (19%) R1- 01 (2%)	R2- 48 (48%) R1- 32 (32%) R3- 14 (14%) R4- 05 (05%)
Q3. Qual sua cor?	Parda - 50 (50%) Branco - 21(37%) Preta - 06 (11%) Amarelo - 1(02%)	Branco - 64(64%) Parda - 28 (28%) Preta - 05 (05%) Amarelo - 2 (02%)
Q4. Até que série a pessoa responsável por você, estudou?	Não completou a E.B- 13 (23%) Ensino médio- 25 (45%) Ensino superior- 12 (21%) Pós-graduação- 04 (7%) Não sei- 02 (4%) Nunca estudou- 0 (0%)	Pós-graduação- 34(34%) Ensino superior- 33(33%) Ensino médio- 23(23%) Nunca estudou - 03(3%) Não completou a E.B- 03(3%) Não sei- 03(3%)
Q5. Quais são suas perspectivas sobre o acesso ao ensino superior? Se positivas, o que você faz para alcançá-las?	Categoria 2- 15(40%) Categoria 1- 13 (35%) Categoria 3- 09(25%)	Categoria 1- 46 (70%) Categoria 2- 16 (23%) Categoria 3- 05(7%)
Q6. Qual área pretende cursar?	Medicina, Direito, Odonto- 20 (35%) Psicologia, Comun., enferm.-17 (30%) Outros-11(19%) Edu. Física, História, Biologia- 11(19%) Biblioteconomia, Biotecnolog- 03(5%)	Medicina, Direito, Odonto- 52 (52%) Psicologia, Comun., enferm.-30 (30%) Outros-20(20%) Edu. Física, Hist., Biologia- 12(12%) biblioteconomia, Biotecnolog- 05(5%)
Q7.Qual tipo de universidade você pretende estudar?	Pública- 44(79%) Particular- 12(21%) Outro- 0	Pública- 66(%) Particular-28(%) outro- 6 (6%)
Q8.Quais são as principais forma de preparação para o ENEM/Vestibular (nesta	Estudo só com vídeos 41 (73,2%) Estudo sozinho 36 (64,3%)	Estudo só com vídeos 61 (61,6%) Estudo sozinho 55 (55,6%)

Questão no G.F	Pública Número de estudantes /porcentagem	Privada Número de estudantes e porcentagem
pergunta pode marcar mais de uma opção)?	Cursinho online 10 (17,9%) Estudo só livros/apostilas8 (14,3%) Nenhuma5 (8,9%) Cursinho presencial 3 (5,4%) Escola1(2%) Pretendo passar pelo PAS1(2%) Tenho aulas de reforço0 (0%)0 Estudo com familiares 0 (0%)0	Estudo livros/apostilas44 (44,4%) Cursinho online 20 (20,2%) Cursinho presencial 12 (12,1%) Estudo com familiares 7 (7,1%) Nenhuma-6 (6,1%) Tenho aulas de reforço5 (5,1%) Escola1 (1%) Pretendo passar pelo PAS1 (1%)
Q9.Você estuda quantas horas por dia além do tempo de estudo na escola?	Até 1 hora -19(34%) Entre 1 e 2 horas-16 (29%) Entre 2 e 3 horas- 10 (18%) Mais de 4 horas-3 (5%) Não estudo além das aulas da escola- 8(14%)	Até 1 hora -15 (15%) Entre 1 e 2 horas-26 (26%) Entre 2 e 3 horas- 24 (24%) Mais de 4 horas-12 (12%) Não estudo além das aulas da escola- 22 (22%)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos questionários aplicados em pesquisa de campo.

Com base nos dados analisados na pesquisa percebe-se a reprodução das desigualdades educacionais na E.B. Os dados presentes no quadro 1 acima, mostra parte desta realidade. Sobre os dados socioeconômicos conclui-se o que se segue.

No que se refere à orientação sexual: mulheres tiveram maior interesse em participar da pesquisa (65%). Nas escolas públicas elas foram maioria (73%), enquanto nas privadas (62%)

No que se refere às região: por ser as regiões com maior renda per capita do DF, R1 e R2 concentram a maior parte dos jovens matriculados na rede privada de ensino (80%). Por outro lado, as R3 e R4 concentram a maior parte dos jovens de escolas públicas que participaram da pesquisa. Isso refletiu nos resultados, pois conforme Medeiros e Galvão (2015) o fator renda é um dos principais elementos causadores das desigualdades.

No que se refere à cor, a maioria dos alunos se autodeclarou branca (54%). Nas particulares, a maioria se autodeclarou branca (64%) e nas públicas, a maioria se autodeclarou preta ou parda (60%).

No que se refere à escolaridade do responsável, nas escolas privadas, a maioria tem o responsável com, pelo menos, a E.S (67%). Por outro lado, nas escolas públicas a maioria tem apenas a E.B (68%). Segundo Medeiros e Oliveira (2014), um dos principais elementos relacionados às desigualdades educacionais é o nível de escolaridade dos pais ou do responsável

pela família. Outro dado importante está relacionado a quem possui pós-graduação perfazendo 34% no contexto das escolas privadas e apenas 7% no contexto das escolas públicas.

Após conhecer as características socioeconômicas, a análise das perspectivas dos participantes em relação ao acesso à E.S permitiu concluir que a maioria dos alunos das escolas privadas tem expectativas positivas e se preparam para provas e exames (70%) enquanto que nas públicas a maioria (40%) tem expectativas positivas, mas não estudam ou se preparam para as provas, ou ainda tem dúvidas sobre as possibilidades de acesso ao E.S. Kuh *et al* (2005b) e Gomes e Soares (2013) mostram o quanto esse fator é determinante para se alcançar melhores resultados educacionais.

Por fim, foram analisados os aspectos educacionais. No que se refere a área pretendida, os resultados foram semelhantes em ambos os contexto. Em primeiro lugar, vieram os cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Direito, Odontologia, Ciência da computação e Relações Internacionais junto aos estudantes das escolas públicas (35%) e das escolas privadas (52%). Em segundo lugar os cursos de Psicologia, Comunicação, Enfermagem, Farmácia, Engenharias, Computação e Fisioterapia nas públicas (30%) e nas privadas (30%). Em terceiro lugar, a opção outros (20%) para ambas e em quarto lugar os cursos de Educação Física, História, Biologia, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Educação Física e Licenciaturas nas públicas (19%) e nas privadas (12%). Por fim, os cursos com menor interesse, Biblioteconomia, Biotecnologia; Ciência Política, Contabilidade, Administração, Gestão Pública, Serviço Social) em ambas (5%).

Já no que se refere ao tipo de instituições mais pretendidas os participantes das escolas públicas são em porcentagem maior (80%) a buscarem IES públicas ao passo que 66% dos estudantes das escolas privadas o fazem.

Em relação à forma de preparação além do tempo na escola: os alunos das escolas particulares, possuem maior capital econômico, por isso investem mais em capital social e cultural como afirma Almeida (2012). Nas escolas privadas, 32% dos participantes realizam cursinho pré-vestibular, enquanto que nas escolas públicas, 22% dos participantes o fazem. Em relação a aulas de reforço (7%) e estudar com mais com alguém da família (5%) são realidades experienciadas apenas por participantes das escolas particulares.

No tocante às horas de estudos diárias: nas escolas privadas, a maioria (26%) estuda entre 1 e 2 horas diárias. Por outro lado, nas públicas, a maioria 34% estuda até uma hora por dia. Nas privadas, mais que o dobro estuda mais de 4 horas diárias (12%) enquanto que nas públicas esse número é de 5%. Fica nítido que os alunos das escolas privadas investem mais

tempo, dinheiro, dedicação e expectativas em fatores que possibilitam o aumento de seu desempenho educacional.

5 SUGESTÃO DE PRODUTO TÉCNICO

Com base nos resultados apresentados por essa pesquisa, foi sugerida a criação de um produto técnico final: Roda de Conversa.

Este produto final é fruto dos resultados desta pesquisa. Ele é visto como o veículo através do qual se realiza melhorias da qualidade do sistema educacional no DF, uma vez que tem o objetivo incentivar o debate entre alunos de baixa renda da E.B sobre a importância do acesso à E.S Em virtude dessa realidade, ele se insere nas políticas públicas redistributivas, pois apoia ações em favor de um grupo de alunos de baixo capital econômico do DF.

RODAS DE CONVERSA

Será realizada uma Roda de Conversa que é um momento dedicado ao debate sobre o acesso à E.S, no qual, os participantes serão reunidos em círculo e todos terão oportunidade de se expressar, dentro de uma determinada ordem, previamente informada pelo professor, que organizará e conduzirá o diálogo.

Nesta Roda de conversa, estão previstos três momentos: abertura, na qual haverá as boas-vindas e uma mensagem motivacional; a apresentação do professor (mediador) e dos participantes (alunos do 3º ano do E.M) que falarão seus nomes e suas perspectivas para o próximo ano. Por fim, será realizada uma exposição pelo professor dos resultados desta pesquisa sobre a importância, as possibilidades criadas ao se ingressar na E.S, momento que será seguido de um debate.

Desenvolvimento das atividades planejadas: o mediador faz uma pergunta ou propõe outra atividade que foi previamente planejada. Fechamento: espaço para que os participantes reflitam sobre o que foi debatido na roda de conversa.

PLANEJAMENTO DA RODA DE CONVERSA:

Tema: Importância da E.S para prosseguimentos nos estudos e entrada no mercado de trabalho.

Objetivo: apresentar e debater os resultados desta pesquisa.

Local, data e horário: uma escola de E.M localizada na R4, em uma região de baixa renda do DF a ser definida conforme interesse demonstrado pela instituição, no horário do ensino regular e em data a ser definida conforme a Gestão Democrática.

Número de participantes: 10 alunos em cada roda de conversa. O número de rodas será conforme a necessidade e de acordo quantidade de turmas participantes.

Tempo previsto para a atividade: de 20 a 30 minutos.

Definição dos convidados: serão os alunos desta escola do 3º ano do E.M.

Separação dos materiais que serão utilizados: papel, caneta etc.

Escolher uma mensagem para a abertura: Sonhar é preciso! Sem sonhos, as pedras do caminho se tornam montanhas, os pequenos problemas são insuperáveis, as perdas são insuportáveis, as decepções se transformam em golpes fatais e os desafios em fonte de medo (Augusto Cury).

OBJETIVO DA ATIVIDADE:

Auxiliar os estudantes na compreensão do funcionamento do acesso à E.S, pelo ENEM e pelo vestibular para que possam identificar as ações realizadas pelo governo e colaborar no incentivo desses jovens ao prosseguimento nos estudos.

Apresentação do tema: Acesso à Educação Superior, que pode ocorrer de diversas formas e mostrar como o governo tem incentivado mediante políticas públicas inclusivas o acesso de todos à E.S devido a sua importância para a entrada no mercado de trabalho, e assim minimizar condições socioeconômicas desfavoráveis, ajudando a evitar a retenção (reprovação) e evasão escolar dos estudantes da E.B.

As políticas públicas inclusivas abrangem as seguintes áreas: no Sistema de Cotas para Escolas Públicas, há reserva de vagas:

- a) para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita;
- b) para candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo per capita;
- c) para candidatos que se autodeclararem negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- d) para candidatos que não se autodeclararam negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- e) para candidatos que sejam pessoas com deficiência;
- f) para candidatos de escola pública.
- g) o Sistema de Cotas para Negros.

DESENVOLVIMENTO:

ATIVIDADE 1 – A importância do acesso à E.S na vida das pessoas, a partir dos dados expostos nesta Dissertação: pedir para que os participantes falem a respeito de suas perspectivas para os estudos após a conclusão da E.B;

ATIVIDADE 2 - Escada da Participação 1ª Parte - Apresentação dos dados pelo professor;

ATIVIDADE 3 – Tempestade de ideias - perguntar aos participantes: como os estudantes podem contribuir para a melhoria dos resultados em provas e exames de acesso à E.S pelo ENEM/Vestibular ?

FECHAMENTO Pedir para que os participantes falem como se sentiram durante a realização da roda de conversa e qual a principal contribuição que ela trouxe a cada um. Agradecer pela participação de todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que as desigualdades educacionais afetam a vida de todos os indivíduos da sociedade, por isso o estudo desse fenômeno é tão fascinante. Quando este problema social possui elevadas taxas, gera-se a exclusão dos mais variados tipos, inclusive a educacional. Isso fica evidente ao se observar os resultados das avaliações de larga escala da E.B. Explorando essa realidade, há convergências e divergências no papel da educação apontadas pelas teorias da estratificação social, sendo que a perspectivas dos alunos se mostra um elemento importante neste contexto por influenciar nos resultados acadêmicos. Conclui-se que o sistema educacional vigente no DF reproduz desigualdades educacionais desde a E.B.

Essa pesquisa analisou a realidade educacional na capital federal com ênfase no papel da educação no processo de estratificação social mediante a hipótese proposta pela legislação vigente: da igualdade. Neste contexto, um dos principais objetivos foi coletar dados que pudessem ser utilizados na formação da agenda de políticas públicas mediante três principais perspectivas. O estudo do E.M e dos processos de acesso à E.S com base em diferentes fontes como revisão na literatura especializada, nas leis, nas pesquisas publicadas e em matérias jornalísticas. Em seguida, houve a coleta de dados mediante entrevistas aplicadas via G.F para, por fim, descrever os dados coletados. Percebeu-se a complexidade e a abrangência do tema, por isso, a variedade de elementos observados. Todavia buscou enfatizar três elementos, os fatores socioeconômicos, as perspectivas dos alunos sobre o acesso à E.S e sua forma de preparação para ENEM/Vestibular.

O acesso à E.S é ponto chave neste contexto, pois pode determinar os passos da vida inteira de um indivíduo. Só o fato de ingressar em uma IES renomada pode favorecer a conquista de postos de trabalhos com maiores retornos econômicos ou maiores prestígio sociais, conforme Prates *et al* (2012). Para Almeida (2012), as perspectivas dos alunos podem favorecer os resultados escolares. Desta forma, as escolhas dos jovens no 3º ano do EM, em

muitas situações, são determinantes para garantir um futuro melhor. Além do mais, diante de um contexto contemporâneo extremamente aberto para inovações nas mais variadas áreas como a científica, tecnológica e educacional, é fundamental que haja fomento a pesquisas nesse sentido, pois, o cidadão por força de lei, passa a maior parte do tempo da socialização em instituições próprias de ensino.

Nas sociedades modernas, os indivíduos passam praticamente um terço de sua infância e juventude na escola ou em atividades relacionadas a essa. A instituição escolar é considerada um dos principais veículos de socialização, logo após a família [...] Os governantes quase que invariavelmente incluem o investimento em educação, quando propõem políticas públicas de combate à desigualdade social (Vilela e Collares, 2009).

A pesquisa foi predominantemente descritiva e graças às entrevistas pelo G.F e as saídas de campo, possibilitou a explicitação de fatos, inferências de proposições e a análise de conteúdo que juntamente com os dados governamentais possibilitaram a construção da pesquisa. Assim, conclui-se que as mulheres tiveram maior participação (65%), tanto nas escolas públicas (73%) quanto nas privadas (62%). Quanto à cor, nas escolas privadas prevalece alunos que se autodeclararam brancos (64%); enquanto nas públicas, a maioria se autodeclara preta ou parda (60%).

Sobre as perspectivas de acesso à E.S, as privadas são maioria (70%), enquanto que nas públicas esse número cai pela metade (35%). Além do mais, conclui-se que os alunos das escolas particulares dedicam mais tempo aos estudos, realizam mais cursinhos preparatórios, (32%), contra (22%), na pública. Aulas de reforço só alunos das escolas privadas frequentam (5%) e estudar com alguém da família (7%) também, o que se mostra um *habitus* deste grupo. Segundo Medeiros e Oliveira (2014), um dos principais elementos relacionados às desigualdades educacionais é o nível de escolaridade dos pais ou do responsável pela família, ou seja, se meus pais possuem nível superior a probabilidade de eu conseguir chegar a esse nível educacional é grande; percebe-se que os responsáveis pelos alunos das escolas particulares possuem um nível de E.S com formação maior: 67% possuem graduação ou pós-graduação ao passo que nas públicas esse número é de apenas 28% e a maioria possui somente a E.B (67%).

As desigualdades educacionais trazem reflexo também quando se observa o sentimento de ser menos favorecido em questões educacionais, como na frase de alunos de escolas públicas: “Tenho perspectiva boa, porém nosso ensino não é tão bom quanto os de escola particular, por isso tenho medo [...].” Esse tipo de resposta reflete as desigualdades enfrentadas por eles. Mesmo existindo políticas governamentais inclusivas como as cotas para alunos de

escolas públicas e raciais. Hoje a UnB e a Universidade do DF (UnDF), por exemplo, oferecem 50% de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas.

Um dos grandes problemas reside nas perspectivas dos alunos das escolas públicas que são baixas, em comparação com os da rede privada. Frases com a seguir demonstram um pouco desta realidade: “Faculdade pública é coisa de playboy”. Enquanto nas escolas privadas, há uma forma de pensamento completamente oposta, percebida na seguinte frase: “As minhas perspectivas são positivas, pretendo ingressar em uma universidade renomada. Faço cursinho pré-vestibular”. Percebe-se de um lado, alunos com perspectivas altas sobre o acesso à E.S, o que favorece seus resultados educacionais consoante Morgan (2001).

Quanto aos cursos pretendidos pelos alunos, notou-se semelhança como a prevalência por cursos da área da saúde e direito em detrimento as áreas de Biblioteconomia, Biotecnologia; Ciência Política, Contabilidade, Administração, Gestão Pública, Serviço Social tanto em escolas públicas quanto nas escolas privadas. No tipo de IES os alunos da instituição pública no E.M desejam mais as IES públicas, com 78% das respostas; já os estudantes das escolas privadas, são 65%. Esse fato mostra uma mudança de perspectiva, na qual os alunos do E.M desejam mais as IES públicas.

Fica nítido que quanto menor a renda *per capita*, da população em análise menor o fomento às atividades capazes de desenvolver o capital cultural e social. Deveria ocorrer o contrário, o jovem com menor poder aquisitivo deveriam ser prioridade em programas de acesso ao conhecimento. Apesar de tudo, o sentimento que fica é de esperança, pois percebe-se que as perspectivas são altas de ingressar na E.S na rede pública (75%) se olharmos os que desejam somados aos indecisos. Mesmo com todas as adversidades observadas como a falta de internet no aparelho celular (dados móveis), material didático, estrutura, eles demonstram saber da importância do prosseguimento nos estudos.

Outro fator que aumenta a esperança de dias melhores, é saber que o investimento em determinadas áreas pode mudar a vida das pessoas, trazer melhorias e diminuir as desigualdades, ou seja, o investimento em educação, que deve ser prioridade. Meu pensamento vai ao encontro das ideias propostas por Medeiros e Oliveira (2014) de que a melhor forma de se diminuir as desigualdades, não somente as educacionais, mas as desigualdades sociais, é o investimento em educação. Quando se fala em origens e destinos sociais, medidas podem ser tomadas para quebrar essa ligação. “Nosso argumento é que não está ao alcance das políticas educacionais mudar características das famílias das crianças e jovens, mas é possível que essas

políticas criem um sistema de ensino no qual o peso da origem social seja menor". (Medeiros e Oliveira, 2014, p. 568).

Os dados constatados demostram que as desigualdades educacionais enfrentadas pelos alunos das escolas públicas são grandes. Esta constatação vai de encontro à CF/88, que disciplina nos direitos fundamentais, em seu artigo Art. 5º que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à igualdade" (Brasil, 1988). Desta forma, aponta-se que o Estado não está dando condições para que os jovens da rede pública possam concorrer a uma vaga na ES em pé de igualdade com os estudantes da rede privada.

Foram observados diversos pontos positivos no decorrer da pesquisa como o contato direto com os alunos e as instituições de ensino. Com isso pode-se unir teoria e prática, algo essencial para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, conforme Tavolaro (2013). Todavia há uma série de dificuldades e limitações, pois a pesquisa se limitou a fatores relacionados às características sociais, as perspectivas dos alunos e a forma de preparação.

Portanto, fica evidente que o tema abordado é complexo pelos seus diversos determinantes, mas procurou observá-los por perspectivas diversas como a teórica e a prática mediante o G.F e as saídas de campo.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA BRASIL. Mapa do ensino superior aponta para maioria feminina e branca. 21 de maio de 2020. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca> Acesso em 03 dez 2023
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena de Aguiar. O Enem e as tensões da avaliação educacional. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. **TIC Educação**, p. 33-39, 2013. Disponível em <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf> Acesso em: 03 dez 2023
- ALFANO, B; GOMES, B. Abismo no ENEM: vantagem de escolas privadas na redação é quase três vezes maior do que na prova objetiva. **O Globo**, 2023.
- ALMEIDA, Ana Maria F. **A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil. Sociologia da educação brasileira: pesquisa e realidade brasileira**. p. 44-59, 2007. Disponível em https://www.academia.edu/20330935/A_NO%C3%87%C3%83O_DE_CAPITAL_CULTURAL_%C3%89_ATIL_PARA_SE_PENSAR_O_BRASIL Acesso em: 03 dez 2023
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php> . Acesso em: 03 dez 2023
- ALVES, Tamiris da Silva. Perspectiva de acesso ao ensino superior: estudo de caso no bairro Mathias Velho. TCC – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Canoas, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205570> Acesso em: 03 dez 2023
- AMARAL, N.C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Acesso em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 dez 2023
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, out-dez 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/12/2023.
- AZEVEDO, Ângela Sá; FARIA, Luísa. Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. **Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 69-93, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2002

BEZERRA, Mirthyani; MARTINS, Leonardo. Pesquisa sobre filhos de pais sem ensino fundamental. Uol, São Paulo, 15 dez 2017. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/so-46-dos-filhos-de-pais-sem-ensino-fundamental-tem-diploma-no-brasil.htm>. Acesso em: 14/05/2023.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (1966). In: CATANI, A; NOGEIRA, M. A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 39 - 63.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável (1974). In: CATANI, A; In: CATANI, A; NOGEIRA, M. A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior (1992). In: CATANI, A; NOGEIRA, M. A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011c. p. 207 -227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Apresentação**. 2020a. Disponível em INEP <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em 03/12/202.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de Junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem - Histórico**, 2020b. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico> Acesso em: 03 dez 2023

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. [online]. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicos-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação de resultados do Censo da Educação Superior 2019**. [online]. Brasília: Inep, 2020d. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 30/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Monitoramento do PNE**. [online]. Brasília: Inep, 2020e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 25/04/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. [online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. [online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. [online]. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. [online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. [online]. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. [online]. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. [online]. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. [online]. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. [online]. Brasília: Inep,

2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. [online]. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25/4/2022.

_____. Ministério da Educação. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. **SISU – o que é?** 2023. Disponível em <https://portal-acesso-unico.hmg.acessounico.apps.mec.gov.br/sisu>

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 03 dez 2023

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Parecer 02/2003**. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22003.pdf?query=Atividades%20Presenciais Acesso em: 03 dez 2023

_____. Tribunal de Contas da União. **Ficha Síntese da Auditoria Operacional no Fundo de Financiamento Estudantil**. Brasília, DF, 1 de Junho de 2016. 2016b Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-operacional-no-fundo-de-financiamento-estudantil-fies.htm>. Acesso em: 20/4/2022.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar. **Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais**. 2017. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/002857892> Acesso em: 03 dez 2023

CARMO, E. F., CHAGAS, J. A. S., FIGUEIREDO FILHO, D. B., & ROCHA, E. C. 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, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 51-76, 2015.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6 n. 1 [11] jan./jun., p. 169-195, 2006 Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639> Acesso em: 14 maio 2016

CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Governo do Distrito Federal, 2020

CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Governo do Distrito Federal, 2021

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. O público-privado na educação brasileira: o conflito na constituinte (1987-1988). 1ed. – Coritiba, Appris, 2021.

COLLINS, Randall. Functional and conflict theories of educational stratification. **American sociological review**, v.36 n. 6, p. 1002-1019, dezembro, 1971.

CORREIO BRAZILIENSE. 47% dos calouros que ingressarão na UnB estudaram em escolas pública. Brasília, 01 de março de 2019. Disponível em https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensinosuperior/2019/03/01/ensino_ensinosuperior_interna,740525/47-dos-calouros-que-ingressarao-na-unb-estudaram-em-escolas-publicas.shtml Acesso em: 03 dez 2023.

CORTI, Ana Paula. **À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. 2015. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122015-101630/pt-br.php> . Acesso em: 03 dez 2023

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **EccoS Revista Científica**, n. 45, p. 237-253, 2018. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7795> . Acesso em 03 dez 2023

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 4, p. 89-111, 2001. Disponível em <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316> Acesso em: 03 dez 2023.

CUNHA, Soraia. Expectativas académicas e desempenho escolar. 2012. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/54414/1/3_Expectativas_Desempenho_Escolar.pdf Acesso em: 03 dez 2023

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, setembro 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?lang=pt> Acesso em: 03 dez 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Federalismo político e educacional. Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

DAVIS, K; MOORE, W.A. Some Principles of Stratification. **American Sociological Review** 10, 1945, p. 242-249.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculum em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Instituto da Psicologia, Jan-abr 2002, vol. 18 1.p. 30-31. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/?lang=pt> . Acesso em: 03 dez 2023

DUARTE, Marisa RT; SANTOS, M. Sistema Nacional de Educação e relações intergovernamentais no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1115-1136, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8ZbwzXQBc6sjX33PqTzpKzh/abstract/?lang=pt> . Acesso em 03 dez 2023

DUNCAN, Otis Dudley. Social Stratification and Mobility; Problems in the Measurement of Trend. In: SHELDON, Eleanor Bernert e MOORE, Wilbert E. (ed.) **Indicators of Social Change: Concepts and Measurements**. New York: Russell Sage Foundation, 1968.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTADO DE MINAS. Mulheres tem mais diplomas que homens. Site Estado de Minas, 08 mar 2022. Disponível em : https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/03/08/internas_educacao,1350979/mulher-es-tem-mais-diploma-que-homens-mas-ainda-enfrentam-mais-barreiras.shtml . Acesso em 13 maio 2023.

FEIJÓ, Janaína Rodrigues; FRANÇA, João Mário Santos de. Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas. **Estudos Econômicos** (São Paulo), v. 51, p. 373-408, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ee/a/nkypSfcjmwkJj8RbFP9cBkP/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 03 dez 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, G., & SOARES, A. B.. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários; **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/YMwTmfCg4gYhq4Kc8cnTJYJ/> . Acesso em: 03 dez 2023

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Cengage Learning. 2011

GONZALEZ, J. Prefácio. Entre o rigor científico e o compromisso social: novas perspectivas historiográficas em contextos educacionais. In: Borges, L. F.F. Silva, F.T. Villar, J. L. (org.) **Historiografia da Educação Brasileira: teorias e metodologias de pesquisa.** Curitiba – PR : Editora e Livraria Appris Ltda. 2020.

GOULART, Oroslinda Maria Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. **O desafio da universalização do ensino médio.** Textos para discussão, n. 22, p. 21-21, 2006. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3846> Acesso em: 03 dez 2023

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GÜNTHER, Hartmut; JÚNIOR Jair Lopes. Perguntas abertas versus perguntas fechadas: uma comparação empírica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** 6 (2), 203-213. 1990. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/revistatpt/article/view/17094> Acesso em: 03 dez 2023

HALLER, A. Estratificação societária. **Teoria & Sociedade**, n.7, 2001, p. 70-94

HALLER, Archibald. **A estrutura da teoria da estratificação. O sistema de estratificação social brasileiro: pensando sistematicamente como a desigualdade funciona.** Belo Horizonte: Fino Traço, p. 25-33, 2014.

HEIDEMANN, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993. 20ª Edição revista, 2014.

IBGE. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Brasil, 2019

KHALDUN, Ibn. The Muqaddimah: An Introduction to History. Translated and Introduced by Franz Rosenthal, abridged and edited by Franz Rosenthal, abridged and edited by N.J Dawood, 1377.

KNOP, Márcia; COLLARES, Ana Cristina Murta. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 351-380, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/YT6ZQs59wDvmjC9W8RWvdQF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 dez 2023

KUH, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. **Journal of Higher Education**, 79(5), 540-563, 2008. Disponível em <https://experts.illinois.edu/en/publications/unmasking-the-effects-of-student-engagement-on-first-year-college> Acesso em: 03 dez 2023

KUH, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender, J. Schuh, & Associates (Eds.), **Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience** (pp.34-64). San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators, 2005a.

KUH, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). **Student success in college: Creating conditions that matter**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005b.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, p. 13-82, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/THLGbD5ZPVpcJT3Y8BBXwDC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 dez 2023

LENSKI, Gerhardt. **Power and Privilege: A Theory of Social Stratification**. New York: McGraw Hill, 1966

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006

LISNIOWSKI, Simone Aparecida. Legitimidade jurídico-democrática do direito à educação. In: ROCHA, Maria Zélia Borba, PIMENTEL, Nara Pimentel (Orgs.). **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 59 a 98, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 2, n. 2, p. 215-240, 2010.

MARX, Karl. **Ideologia alemã**. 2007

MARX, Karl. O Capital-Livro 1: **Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2014

MATHIAS, Sergio Larruscaim; SAKAI, Celio. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul**. 2013. Disponível em : https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf Acesso em: 03 dez 2023.

- MAY, T. Pesquisa social. **Questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2001
- MEDEIROS, M. Distribuição e Desigualdade. In: **Medidas de desigualdade e Pobreza**. Brasilia: Editora UnB, 2012.
- MEDEIROS, M. E Batista de; OLIVEIRA, L.F. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/VnhyMJXVc6Tb5fbQ7n83Rwt/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 03 dez 2023.
- MEDEIROS, M. **O que faz os ricos, ricos – o outro lado da desigualdade brasileira**. São Paulo: Anpocs, Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2005.
- MEDEIROS, M; GALVÃO, Juliana Castro. Educação e o rendimento dos ricos no Brasil. **Dados Revista de Ciências Sociais**, v. 59, n. 2, abril-junho, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/xJG4nHNC5rfYkt9gFvb9d4q/?lang=pt#> . Acesso em: 03 dez 2023.
- MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de; CASTRO, Fabio Ávila de. A estabilidade da desigualdade de renda no Brasil, 2006 a 2012: estimativa com dados do imposto de renda e pesquisas domiciliares. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 971-986, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/KgSz4CP7xyVT3LJDvz8f3qf/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 03 dez 2023.
- MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. DE. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: 03 dez 2023.
- MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 417-441, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Pn4CQVJ8Y5M3rZ6Tkdnqzq/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 03 dez 2023.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 05 dez 2023.
- MORENO, A, C; FARJADO, V E TENENTE, L. **ENEM 2015: Notas por escolas**. Disponível em <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/enem-2015-notas-por-escolas/>. Acesso em: 23 out 2016.
- MORENO, Pedro Fabião; SOARES, Adriana Benevides. **O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros**. Aletheia, n. 45,

2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942014000200009. Acesso em 03 dez 2023.

MORGAN, Stephen L. Counterfactuals, causal effect heterogeneity, and the Catholic school effect on learning. **Sociology of education**, v. 74, n. 4, p. 341-374, outubro, 2001. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/2673139>. Acesso em 03 dez 2023.

MOTA, J da S. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação** v. 6, n. 12 – 2019. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106> Acesso em: 03 dez 2023

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2019. Disponível em
<https://www.repository.ufop.br/handle/123456789/11565> . Acesso em: 03 dez 2023.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, J. C. P. de. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. **III CONEDU**. Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em
<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21719> Acesso em: 03 dez 2023

OLIVEIRA, Junia. **20 anos do Enem: confira a história do exame e o que mudou nesse período**. 2018 Disponivel em
https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/11/11/internas_educacao,1004738/amp.html Acesso em: 03 dez 2023

OSORIO, Rafael Guerreiro. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, p. 867-880, 2009. Disponível em :
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/217/230> . Acesso em: 03 dez 2023

PALUDO, Augustinho. **Administração Pública**. 7. ed. São Paulo: Método, 2018.

PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W. **The city**. University of Chicago Press, 2019.

PARSONS, Talcott. “Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revised”. In: E. Laumann (ed.). **Social Stratification: Research and Theory for the 1970s**. New York: Bobbs-Merril, 1970

PARSONS, Talcott. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira. 1974

PEDROSO, Murilo Marreco. **A perspectiva de acesso ao ensino superior entre estudantes da rede pública de Porto Alegre: análise de contextos disposicionais e motivações**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Programa de Pós-

Graduação em Educação), 2020. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220480> . Acesso em: 03 dez 2023.

PRATES, Antônio A. P. **Os sistemas de ensino superior na sociedade contemporânea: diversificação, democratização e gestão organizacional – o caso brasileiro.** 2005. Tese de Doutorado- Universidade Federal de Minas Gerais (Programa de Pós-graduação em Sociologia), Belo Horizonte, MG, 2005.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. 184

PRATES, Antônio Augusto Pereira; SILVA, Matheus Faleiros; PAULA, Túlio Silva de. Natureza administrativa das instituições de ensino superior, gestão organizacional e o acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho. **Sociedade e Estado**, v. 27, n.1 p. 25-44, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/CwCt7fHXxsLL9yJjz3ksgbk/?lang=pt> Acesso em: 03 dez 2023.

PRETTO, Nelson et al. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em revista**, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3097>. Acesso em: 03 dez 2023.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária** (2a Ed.), Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

SANTOS, A. G B; DIAS, D. O. **Pobreza e desigualdade social no Distrito Federal: o que mudou entre 2004 e 2014?** No Prelo. 2021.

SANTOS, J. B. **Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre uso dos resultados para melhoria da educação.** Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v. 26, n. 1, p. 9, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25931> Acesso em: 03 dez 2023

SANTOS, Leandro Ferreira. **A construção de aspirações e expectativas escolares e profissionais em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte: uma análise sociológica sobre a experiência escolar.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais (Programa de Pós Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação), 2015. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9XCKAD?mode=full> . Acesso em: 03 dez 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHULTZ, Theodore W. Capital formation by education. **Journal of political economy**, v. 68, n. 6, p. 571-583, 1960. Disponível em <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/258393> . Acesso em: 03 dez 2023.

SCHWARTZMAN, S. **A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica.** SENAI, Departamento Nacional, 2005, 58p. Disponível em https://www.cps.fgv.br/ibre/cps/pesquisas/quali/palestrantes/Quali_Paper_Simon.pdf Acesso em: 03 dez 2023

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, p. 563-623, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/B8Kb6jfXqvCrfrfpWWr8Wsm/abstract/?lang=pt> . Acesso em 03 dez 2023.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. Psico-USF, v. 19, p. 49-60, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pusf/a/n5TL8KyLXXvzvZSjpHPQTmd> . Acesso em 03 dez 2023.

SOARES, J. F; COLLARES, A. C. M. **Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro.** Dados, 2006, vol.49, no.3, p.615-650. ISSN 0011-5258. Disponível em <https://www.scielo.br/j/dados/a/Qj6FYy5qTYrZRfVmVFcP9HM/?lang=pt> Acesso em: 03 dez 2023

SOMMER, B e SOMMER, R.). **A practical guide to behavioral research: Tools and techniques** (4th ed.). New York: Oxford U Press, 1997.

SOROKIN, Pitirin A. **Social Mobility**. New York: Harper, 1927

SOUZA Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** Editora UFMG. Belo Horizonte. 2003.

TAVOLARO, Sergio Barreira de Faria. Teoria Sociológica e Metodologia: Apontamentos acerca de algumas controvérsias. **Ideias**, v. 4, p. 13-49, 2013. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649411>. Acesso em: 03 dez 2023;

TEIXEIRA, Cauê Ferreira. **Expectativas de jovens de camadas sociais distintas do município de Limeira-SP em relação ao ensino superior.** Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15562>. Acesso em 03 dez 2023.

TÔRRES, Frederico Carvalho. **Uma aplicação da teoria de resposta ao item em um simulado de matemática no modelo ENEM.** Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília (Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33551902.pdf> Acesso em: 03 dez 2023.

UNIVERSIDADE DO INTERCÂMBIO. 25 universidades fora do Brasil que aceitam a nota do ENEM. **Universidade do Intercâmbio**, 18 de abril de 2023.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, v.62, n.2 , p.

221-246, 2008. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbe/a/5SyG8QnVhQHdyyfKdd893mk/?lang=pt>. Acesso em 03 dez 2023.

VILELA, E. M. E COLLARES, A. C. M. Origens e destino sociais: pode a escola quebrar essa ligação? **Teoria e Sociedade**, v.2, n. 17, dez 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/349732683_ORIGENS_E_DESTINOS_SOCIAIS_PODE_A_ESCOLA_QUEBRAR_ESSA_LIGACAO. Acesso em 03 dez 2023.

WEBER, Max.“Class, Status, and Party.” pp. 180-195 in Hans H. Gerth and C. Wright Mills, From Max Weber. New York: Oxford University Press, 1946.

WEBER, Max.The Theory of Social and Economic Organization. Talcott Parsons, editor; A.M. Henderson and Talcott Parsons, translators. New York: Free Press, 1947

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. The spirit level: why equality is better for everyone. London (UK): Penguin, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Olá! Essa é uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação da UnB. Buscamos analisar os fatores que influenciam seu rendimento em exames de acesso ao ensino superior como o ENEM.

Você pode responder? Iremos gastar menos de 5 minutos do seu tempo.

Perfil
<p>1. Qual sua orientação sexual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem <input type="checkbox"/> Outro <p>2. Você mora em qual região:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Águas Claras, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way, Plano Piloto e Sudoeste/Octogonal; <input type="checkbox"/> Arnaireira, Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, SIA, Sobradinho, Taguatinga e Vicente Pires; <input type="checkbox"/> Ceilândia, Gama, Riacho Fundo, Samambaia, Santa Maria e Sobradinho II; <input type="checkbox"/> Brazlândia, Fercal, Itapoã, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo II, S. Nascente/P. do Sol, São Sebastião, SCIA-Estrutural e Varjão. <p>3. Qual sua cor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Amarela (descendentes de asiáticos, como japoneses, chineses ou coreanos) <p>4. Até que série o responsável por você, estudou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Nunca estudou <input type="checkbox"/> Não completou a educação básica (ensino médio) <input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Ensino superior <input type="checkbox"/> Pós-graduação <input type="checkbox"/> Não sei
Perspectiva

5. Quais são suas perspectivas sobre o acesso ao ensino superior? Se positivas, o que você está fazendo para alcançá-lo?

Cursos pretendidos

6. Qual área pretende cursar:

- Medicina, Medicina veterinária, Direito, Odontologia, Ciência da computação, Relações Internacionais;
- Psicologia, Comunicação (Jornalismo, Publicidade e propaganda, Design); Enfermagem, Farmácia, Engenharias, Computação, Fisioterapia,
- Biblioteconomia, Biotecnologia; Ciência Política, Contabilidade, Administração, Gestão Pública, Serviço Social
- Educação Física, História, Biologia, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Educação Física, Licenciaturas
- Outros

7. Qual tipo de universidade você pretende estudar:

- Particular
- Pública
- Outro

Forma de preparação

8. Quais são as principais forma de preparação para o ENEM/Vestibular (nesta pergunta pode marcar mais de uma opção):

- Nenhuma
- Cursinho online
- Cursinho presencial
- Estudo sozinho
- Estudo sozinho com vídeos na internet (Youtube)
- Estudo só com livros e apostilas
- Tenho aulas de reforço
- Estudo com familiares (irmãos, pais, tios, primos)
- Outro

9. Você estuda quantas horas por dia além do tempo de estudo na escola:

- Até 1 hora
- De 1 até 2 horas
- De 2 até 3 horas
- De 3 até 4 horas

- Mais de 4 horas
- Não estudo além das aulas da escola