

Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio

Nora Krawczyk¹

Cássio José de Oliveira Silva²

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A expansão do acesso à educação básica no Brasil, nos diferentes níveis, nas últimas décadas, ainda que cercada de contradições, possibilitou às crianças e jovens no país maiores níveis de escolaridade. Entretanto, esta expansão não se traduziu na garantia da qualidade do ensino pelas instituições escolares. Um problema inerente no cenário atual está relacionado com a ausência de dados e referenciais nacionais sobre o novo público que se encontra nas escolas brasileiras, especialmente no nível do ensino médio. De encontro a isto, o objetivo deste artigo é analisar o fenômeno da *progressividade* no perfil socioeconômico de estudantes que realizaram o ENEM³ no Brasil, numa série histórica de 1998 a 2014. A pesquisa foi feita utilizando os dados disponibilizados pelo INEP⁴ acerca de um questionário aplicado a todos(as) os(as) estudantes que realizaram o ENEM neste período. Um dos grandes desafios colocados às políticas educacionais para o ensino médio no Brasil vai ao encontro de uma parte dos objetivos deste trabalho: a necessidade de se adequar as propostas educativas à realidade vivenciada por estudantes em seu contexto socioeconômico, cultural, escolar e de trabalho, nas diferentes regiões do Brasil.

Palavras-chave: Ensino médio brasileiro; desigualdades escolares; Juventude e Escola

ABSTRACT

The expansion of access to basic education in Brazil in the last decades, although surrounded by contradictions, has enabled children and young people in the country to have higher levels of schooling. However, this expansion did not translate into the guarantee of the quality of teaching by school institutions. An inherent problem in the current scenario is related with the absence of data and references about the new public that is found in Brazilian schools, especially at the high school level in the country. The objective of this article is to analyse the phenomenon of *progressivity* in the socioeconomic profile of students who completed ENEM in Brazil in the historical series from 1998 to 2014. The research was done using the data provided by INEP about a questionnaire applied to all the students who carried out the ENEM in this period. One of the major challenges posed to educational policies for high school education in Brazil is a part of the objectives of this study: the need to adapt educational proposals to the reality experienced by students in their socioeconomic, cultural, school and work contexts, in different regions of Brazil.

Keywords: Brazilian high school; school inequalities; Youth and School

INTRODUÇÃO

Historicamente, o ensino médio no Brasil é uma etapa do ensino proposta como transição entre a conclusão da escolarização básica e a necessidade de formação de futuros/as cidadãos/ãs e trabalhadores. Todavia, só muito recentemente este fenômeno passou a atrair a atenção dos governos, das pesquisas e atores envolvidos nesse tema. Isto porque, até o início dos anos 2000, o ensino médio, além de não ser uma etapa obrigatória⁵ no país, possuía um status de prioridade secundária das políticas públicas educacionais. Atualmente, tem sido palco de imensas disputas políticas em torno de sua oferta, de seu formato e de sua identidade, que acompanham o processo de expansão das matrículas nas últimas décadas impulsionadas pela demanda da sociedade brasileira por níveis mais altos de escolaridade (Krawczyk, 2011).

¹ Professora da Faculdade de Educação. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq e Pesquisadora integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre o Ensino Médio Brasileiro “EM-Pesquisa”.

² Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Pesquisador integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre o Ensino Médio Brasileiro “EM-Pesquisa”.

³ Exame Nacional do Ensino Médio/ National High School Examination

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ National Institute of Educational Studies and Research.

⁵ Até o ano de 2009, a escolaridade obrigatória no Brasil era de 04 a 14 anos. Foi com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que determina a oferta gratuita de educação básica a todas as crianças e jovens de 04 a 17 no país.

Sabe-se que desde a segunda metade do século XX se estruturou no Brasil um modelo de ensino médio segmentado institucionalmente. Parte desta segmentação estava na oferta de um tipo de formação mais propedêutica, com foco na cultura clássica e humanista e voltada para o ingresso no ensino superior, em que predominavam jovens oriundos de classes sociais mais privilegiadas e com os requisitos de um *habitus* escolar particular que esta trajetória requeria (Bourdieu & Passeron, 1975; Nogueira & Nogueira, 2009); de outro lado, aos setores sociais mais pobres era ofertado um modelo de formação escolar no nível médio de formação técnica, orientada para as áreas do trabalho produtivo ou de ramos de serviços. Definia-se assim, via segmentação da formação no ensino médio, diferentes percursos escolares, que por sua vez, se refletia em destinos sociais desiguais, seletivos e ou excludentes aos diferentes públicos que ingressavam na escola (Fernandes, 1978; Gomes, 2000; Krawczyk, 2014; Teixeira, 1978).

O principal problema da seletividade escolar no Brasil até as primeiras décadas da segunda metade do XX era a exclusão escolar. E foi somente entre 1970 e 1990 que o sistema de ensino no Brasil passou a receber setores sociais antes excluídos do acesso à escola pública. A massificação do acesso ao ensino médio, especialmente, foi bastante tardia quando comparada com os países europeus e mesmo alguns sul-americanos (Tiramonti, 2011). Alguns trabalhos indicam que isto aconteceu por que se priorizou no Brasil, até os anos 2000, as etapas anteriores do ensino, especialmente o ensino fundamental (Brito, 2014).

Tendo alcançado índices expressivos de inclusão de crianças e jovens no ensino fundamental no final dos anos 1990, os governos no Brasil priorizaram então políticas de correção do fluxo escolar. Isto porque as estatísticas educacionais no país indicavam que a expansão do acesso à escola, naquela altura, não havia sido acompanhada na mesma proporção pela conclusão das últimas etapas da educação básica, tendo-se revelado isto, sobretudo, nos indicadores de evasão, abandono e repetência, que constituíam em si, o chamado problema de fluxo escolar. Ou seja, muitos ingressaram na escola, mas poucos conseguiam permanecer e concluir seus percursos escolares.

Os trabalhos de Oliveira e Araújo (2005) e Brito (2014), evidenciam uma relação importante sobre mudanças no ensino fundamental que servem de base para a compreensão das maiores demandas pelo acesso ao ensino médio no Brasil a partir dos anos 2000. Em geral, os autores analisam o impacto que as políticas de correção do fluxo escolar no ensino fundamental nos anos 1990 no Brasil tiveram, e indicam que o maior número de concluintes nesta etapa impulsionou a demanda pelo acesso ao ensino médio nos anos posteriores, sobretudo pelos setores sociais antes excluídos da escola. Este fenômeno aponta também para tendências gerais que marcaram o deslocamento da *seletividade escolar*⁶ no país para níveis mais altos, desta vez centradas sobretudo no ensino médio e superior (Dayrell et al., 2014; Krawczyk, 2011, 2014; Silva, 2012)⁷.

O quadro abaixo mostra a evolução das taxas de matrículas no ensino médio brasileiro desde o início dos anos 1990 até 2016. Apesar de oscilar em alguns períodos, os dados indicam que o crescimento das taxas de matrículas no período analisado mais do que duplicou.

Tabela 1
Evolução das Matrículas no Ensino Médio Regular Brasileiro- 1991 a 2016

Ano	Número de Matrículas
1991	3.772.698
2001	8.398.008
2004	9.169.357
2012	8.376.852
2016	8.133.040

Fonte: INEP, 2016

⁶ A noção de *deslocamento da seletividade escolar* foi trabalhada por Brito (2014). No seu trabalho, o autor aponta que os sistemas de ensino tendem a evoluir hierarquicamente em seus vários níveis – infantil, fundamental, médio e superior por exemplo - em termos de indicadores de acesso, permanência e conclusão; de modo que, no caso do ensino médio, só foi possível um aumento no acesso quando o número de concluintes do ensino fundamental cresceu.

⁷ Percebe-se também uma diminuição das matrículas entre 2004 e 2016. Alguns trabalhos de pesquisa explicam este fenômeno pela aumento no número de matrículas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e diminuição da demanda reprimida do ensino fundamental. Para mais informações sobre este fenômeno, ver Krawczyk (2014).

Paralelamente à expansão das matrículas no período, assiste-se à precarização das condições de infraestrutura das escolas, à desvalorização da carreira docente, à superlotação de escolas-sobretudo em metrópoles, à falta de docentes efetivos e habilitados nas diversas áreas de formações curriculares e à ausência de formação continuada para os profissionais da educação (Peregrino, 2012; TCU, 2014). Para Peregrino (2012), a inclusão de parcelas pobres no sistema de ensino público no país a partir de 1970 modificou a natureza institucional do sistema de ensino e da própria escola. A principal marca desta modificação, segundo a autora, estava na alocação dos recursos educacionais pelo Estado, prevalecendo a ideia de se fazer mais, com menos. Ou seja, entendia-se que era possível otimizar os investimentos educacionais através de uma gestão racional de recursos, para expandir o atendimento educacional a um maior número de crianças e jovens no período, sem necessariamente aumentar o volume de investimentos feitos pelo poder público.

Outro aspecto importante a ser analisado neste fenômeno de crescimento de matrículas no ensino médio, é a composição socioeconômica e cultural do público de estudantes. Segundo Ringer (1992) e Vinão (2002), a expansão do acesso aos diferentes níveis de ensino nos sistemas públicos de educação deve ser acompanhada pelas pesquisas educacionais em termos da sua *progressividade*, ou seja, da capacidade de incluir no acesso à escola setores sociais mais pobres, vulneráveis e em situação de exclusão social. Um estudo realizado pela UNICEF (2014) no país, verificou que o abandono da escola pelas/os estudantes do ensino médio está relacionado principalmente com dois aspectos mais gerais: o contexto socioeconômico e as questões ligadas à organização e gestão escolar.

Partindo do pressuposto de Ringer (1992) e Vinão (2002), neste artigo analisaremos uma parte dos dados socioeconômicos da população que passou pelo ensino médio no país nos últimos anos. Para isto, extraímos os dados disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que trazem informações diversas coletadas a partir do questionário socioeconômico da população que realiza anualmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) anualmente. Todos os dados foram transferidos para o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*). O questionário é dividido em três eixos temáticos, a saber: I) Perfil socioeconômico dos(as) estudantes e sua família; II) Trajetória escolar e avaliação que fazem do sistema de ensino; III) Relação com o mercado de trabalho. Neste artigo priorizaremos apenas o eixo temático I, referente ao perfil socioeconômico dos(as) estudantes e seu grupo familiar.

A nossa análise concentrou-se numa série histórica que vai de 1998 a 2014⁸. Tomaremos como análise dessa população as variáveis relacionadas com a estrutura etária, sexo, cor/raça, renda e escolaridade da família. Tais indicadores, em nossa análise, podem lançar luz sobre as tendências e diferenciações nas mudanças de perfis do público que passou pelo ensino médio no país nos últimos anos e que também disputa o espaço pelo acesso ao ensino superior na atualidade. Com isso, tentaremos compreender uma parte das diversas mudanças que têm repercutido sobre o sistema de ensino público e privado no país, em especial no nível do ensino médio, e poder talvez, analisar o impacto, as consequências, efeitos e as diversas mudanças que marcam o público do ensino médio no país e as possibilidades e limitações das políticas educacionais atuais e futuras (Gatti, 2004).

ENSINO MÉDIO E DESIGUALDADES ESCOLARES NO BRASIL⁹

Antes de nos debruçarmos sobre as questões mais profundas que envolvem o ensino médio no Brasil e as desigualdades nesta etapa do ensino, é importante analisar os dados recentes sobre a diversidade das “juventudes” no país, e conseqüentemente, sua relação com os processos de escolarização. De acordo com a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2015), a população residente de jovens que têm entre 15 e 17 anos no Brasil em 2015, era de 10.637.610; e a taxa de escolarização era de 85%. Entre estes(as) jovens, 1.593.141 estavam fora da escola; 1.863.158 ainda se encontravam no ensino fundamental e 83.663 são analfabetas/os (IBGE/PNAD, 2015). Apesar da melhoria dos indicadores de acesso e permanência na escola nos últimos 20 anos no país, a garantia do direito ao Ensino Médio segue como uma questão não resolvida pelas políticas públicas educacionais, persistindo o desafio da sua universalização, com qualidade social.

Em relação ao ano de 2016, o Ensino Médio regular apresentou 8.133.040 estudantes matriculados em 28,3 mil escolas espalhadas pelo país. Isto representa 16,7% do total de matrículas efetuadas na educação básica no país. Do

⁸ Algumas variáveis foram desagregadas para análise por regiões geográficas do Brasil - são cinco macrorregiões nacionais usadas comumente em pesquisas de âmbito nacional: Norte (NO); Nordeste (NE); Sudeste (SU); Centro-Oeste (CO) e Sul (SU). Escolhemos quatro períodos distintos para análise: 1998; 2004; 2008 e 2014. Isso porque, como mostraremos adiante, estes períodos foram determinantes nas diferenciações socioeconômicas da população que realiza o exame.

⁹ Grande parte das informações e dados relacionados à situação atual do Ensino Médio no país para esta seção, foram uma produção conjunta do Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre o Ensino Médio no Brasil – “EM Pesquisa”, do qual sou integrante.

total destas escolas de Ensino Médio, 89,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural, mas temos 95,6% de estudantes do Ensino Médio matriculadas/os na zona urbana e 4,4% na zona rural. As redes públicas estaduais atendem a maioria dos estudantes nesta etapa, com 84,8% das matrículas, e a rede privada 15,2%.

Tabela 2

Número de escolas e de matrículas na educação básica e no EM em 2016 - Brasil

Rede	N.º de escolas		N.º de matrículas	
	Total	Ensino Médio	Total	Ensino Médio
Públicas	146.065	20.083	39.834.378	7.118.426
Privadas	40.016	8.271	8.983.101	1.014.614
Públicas urbanas	83.670	17.354	34.334.100	6.775.014
Públicas rurais	62.395	2.729	5.500.278	343.412
Total	186.081	28.354	48.817.479	8.133.040

Fonte: Elaboração a partir de dados do MEC/INEP Censo escolar 2016 - "EM Pesquisa".

Sobre as taxas de rendimento escolar das/os estudantes do Ensino Médio no país, atualmente, as maiores reprovações concentram-se no primeiro ano, correspondendo a 17,7% dos jovens. No segundo ano, este percentual cai para 10,9%, e no terceiro para 6,5%. Em relação ao abandono, são 8,8% no primeiro ano, 7,2% no segundo e 5,4% no terceiro (MEC/INEP, 2015). Isso mostra que o primeiro ano do ensino médio constitui uma etapa de seleção escolar expressiva em relação ao total de matrículas para esta etapa. Em relação à distorção idade série¹⁰, a taxa é de 27% em todo Brasil, sendo 30% nas escolas públicas, 7% nas escolas privadas, 29% nas escolas urbanas e 40% nas escolas rurais.

Retomando o estudo da UNESCO (2014) sobre o ensino médio no Brasil, tem-se como fatores determinantes para o abandono escolar nesta etapa do ensino: o trabalho precoce das/os estudantes, a gravidez na adolescência das jovens e a violência familiar e no entorno da escola. Segundo dados da PNAD/2015, 1.311.319 de jovens que têm entre 15 a 17 anos trabalham, sendo 65% homens e 35% mulheres. Na faixa etária de 18 a 24 anos encontram-se trabalhando 12.358.583 jovens, sendo 60% homens e 40% mulheres (IBGE/PNAD/2015). O relatório da UNESCO também sinaliza as características de formato e organização do currículo e as condições gerais da oferta nas escolas de ensino médio brasileiras, com conteúdos distantes da realidade dos estudantes; falta de diálogo entre professores, estudantes e gestores escolares; desmotivação; condições de trabalho e infraestrutura precárias dos estabelecimentos (UNICEF, 2014, p. 55). A partir deste breve panorama, é necessário perguntarmos como a realidade atual do ensino médio no Brasil contribui para a permanência ou atenuação das desigualdades escolares.

Ringer (1992) e Vinão (2002) sugerem em seus trabalhos que os sistemas de ensino podem contribuir com a produção de desigualdades escolares sobretudo a partir de três propriedades: *inclusão*, *progressividade* e *segmentação*. A descrição do conceito de *inclusão* é representada pela capacidade que os sistemas de ensino têm para garantir a oferta de matrículas nos vários níveis de ensino, de acordo com o tamanho da população em idade escolar. Assim, os sistemas de ensino podem ser mais ou menos desiguais se sua capacidade de oferta de matrículas não for suficiente para atender as demandas por escolaridade em cada contexto.

¹⁰ O termo "idade-série" é usado para analisar a proporção e ou quantidade de estudantes que conseguem progredir nos diversos níveis da educação básica no Brasil com idade ideal. As distorções "idade -série" por exemplo, podem ser indicadores de que houve reprovações e ou abandono nas trajetórias escolares.

Já a noção de *segmentação* sinaliza para as possíveis desigualdades criadas a partir da subdivisão dos sistemas de ensino em modelos escolares ou programas curriculares paralelos e distintos entre si, que são oferecidos de forma diferenciada e/ou hierarquizada aos diferentes perfis de estudantes ao longo de suas trajetórias escolares. Como já mostramos anteriormente, o dualismo histórico do sistema de ensino no Brasil é um exemplo disso, com um modelo voltado para a diferenciações e desigualdades de trajetórias e oportunidades escolares. Em geral, esta diferenciação institucional de modelos curriculares em contextos de desigualdades sociais acentuadas como no Brasil, reforça e reproduz as desigualdades escolares (Gomes, 2000; Teixeira, 1978; Krawczyk, 2014).

Por fim, o conceito de *progressividade* relaciona-se com a capacidade que os sistemas de ensino têm para, não apenas oferecer o acesso à escola por meio da oferta de matrículas, mas também, garantir que as camadas mais pobres e vulneráveis da população sejam *progressivamente* atendidas por estas vagas. Isso porque um sistema de ensino pode expandir o acesso à escola, em termos de números absolutos de matrículas por exemplo, mas não incluir nesta expansão setores sociais mais pobres e em situações de vulnerabilidades e exclusão social. Em relação à produção científica envolvendo o ensino médio brasileiro, ainda há um relativo vazio acerca da chamada *progressividade* nesta etapa. Apesar de se saber que a população que se encontra excluída do ensino médio atualmente - e que aparece mais frequentemente nas taxas de abandono, evasão e insucesso escolar - está concentrada nos setores mais pobres da população e com forte correlação racial - estudantes pretos(as) dominam as estatísticas nacionais de exclusão escolar -, não se pode afirmar que a produção científica no país atual tenha fundamentação empírica suficiente sobre o ensino médio para descrever as mudanças de composição e perfil do novo público que foi incorporado pelo aumento nas taxas de matrículas dos últimos anos.

No entanto, sabe-se que há evidências empíricas suficientemente confiáveis que associam o baixo desempenho escolar de estudantes a contextos onde prevalecem maior proporção de negros e/ou pardos pobres e/ou em regiões com menor acesso a recursos materiais e/ou de cultura (Alves & Soares, 2007; Barbosa, 2007; INEP, 2013; Krawczyk, 2014 e Tiramonti, 2011). Este fenômeno tem relação com a própria expansão do acesso à escola no Brasil e com o fenômeno da *progressividade*, que precisa ser compreendido à luz de dados que revelem a natureza da expansão no acesso ao ensino médio no país. Tentando direcionar nossa investigação para estas demandas, apresentaremos aqui, uma análise de alguns indicadores socioeconômicos extraídos dos dados de estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil nos últimos anos. Priorizando o conceito de *progressividade* em nossa análise, selecionamos variáveis que contemplam o perfil geral desses estudantes em termos de composição étnica, sexo, renda familiar, escolaridade da família e raça/cor. Os períodos analisados foram 1998, 2004, 2008 e 2014 e foram escolhidos a partir de mudanças significativas percebidas nas demandas pela realização do exame ao longo dos anos ou das políticas públicas que passaram a usar o ENEM como critério de seleção para ingresso no ensino superior (Travitzki, 2013)¹¹.

ANÁLISE DOS DADOS

Inscrições - No primeiro ano de realização do ENEM, em 1998, o exame recebeu pouco mais de 157 mil inscrições (157.221). A tendência percebida no gráfico abaixo, de crescimento no número da população que se inscreveu para o exame a cada ano - chegou a quase 9 milhões de inscritos em 2014 -, deve ser entendida não apenas no contexto de expansão do acesso ao ensino médio no país, mas sobretudo, pelo forte estímulo de políticas públicas a nível federal, que passaram a usar as notas do exame como principal critério para ingresso no ensino superior no país, tanto nas instituições públicas, como nas privadas¹².

¹¹ Consideramos que a análise dos dados aqui apresentadas reflete não apenas a realidade de estudantes e egressos do ensino médio no Brasil, como também, as características de uma população que vem buscando espaço no acesso ao ensino superior no país e empurrando a seleção escolar para níveis mais altos.

¹² Quais sejam: *Programa Universidade para Todos* (PROUNI- 2005); *Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior* – (FIES- 2003); *Sistema de Seleção Unificado* – (SISU-2010) e Lei de Cotas (2012). Estas políticas públicas, quando percebidas de forma integrada, têm em comum o fato de usarem a nota do ENEM como principal critério de seleção para ingresso no ensino superior no país, tanto pelas instituições privadas como pelas públicas. Pelas exigências de limitações no tamanho máximo do texto, não foi possível detalhar aqui as especificidades de cada uma delas.



Gráfico 1- Evolução nas taxas de inscrições para realização do ENEM-1998 a 2014

Composição etária e de sexo - Em relação à composição etária da população que realizou o ENEM nos diferentes períodos, o gráfico abaixo foi construído dividindo as respostas de estudantes em quatro faixas etárias¹³.

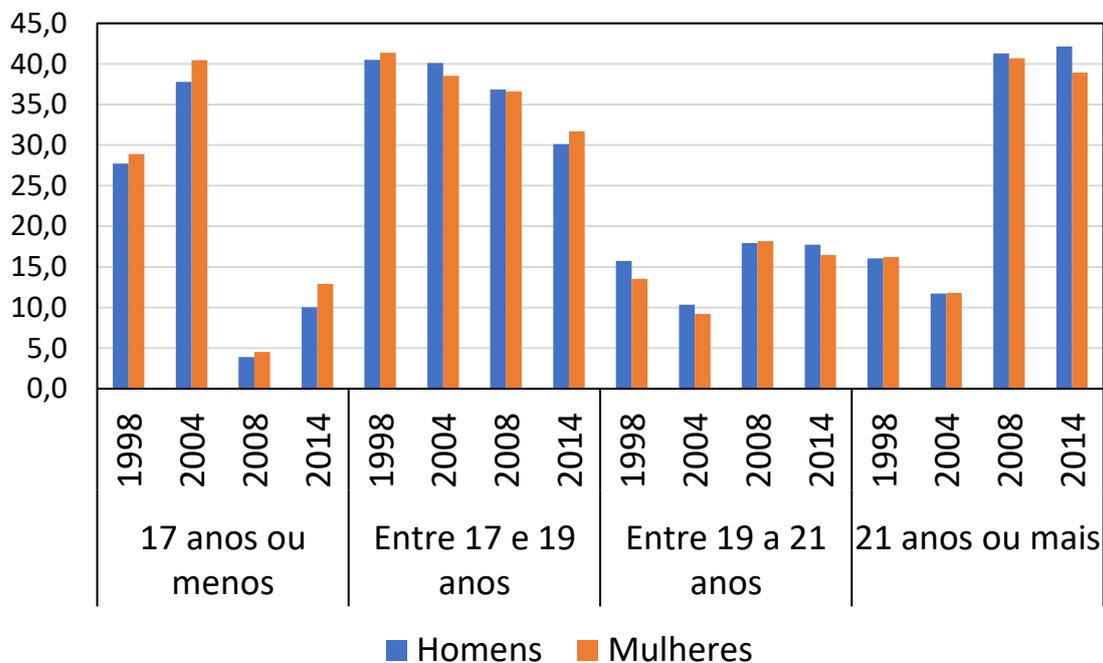


Gráfico 2 - Percentual de alunos que prestaram o ENEM, por ano, sexo e idade, Brasil (1998-2014)

Em relação à composição etária da população que realiza o ENEM nos diferentes períodos, percebe-se que há uma tendência de redução significativa na proporção de jovens com idade entre 15 e 17 anos que realiza o exame em 1998 e 2004 e aqueles dos anos de 2008 e 2014. De modo inversamente proporcional, no conjunto da população que realizou o ENEM nos diferentes períodos, cresce de maneira radical a proporção de jovens que têm 21 anos ou mais - passa de pouco mais de 15% em 1998 e chega a aproximadamente 40% da população em 2014. Outra tendência importante representada no gráfico é que mesmo que a proporção total de jovens que têm entre 17 e 19 anos tenha diminuído nos diferentes períodos - passou de aproximadamente 40% em 1998 para aproximadamente 30% em 2014, pode-se afirmar que esta faixa etária ainda constitui uma porção significativa de jovens que realizam o exame. Em relação às diferenças e proporção do sexo da população, percebe-se uma leve predominância do sexo feminino entre aqueles mais jovens - 17 anos ou menos - nos quatro períodos analisados. Esta tendência, entretanto, se inverte

¹³ É bom lembrar que a idade ideal de frequência no ensino médio no Brasil é de 15 a 17 anos. Mas como já observamos anteriormente, as distorções idade série estão presentes nos três anos que compõem esta etapa de ensino.

quando se analisa aqueles de maior idade. Ou seja, entre os mais velhos, nos quatro períodos analisados, há uma leve predominância do sexo masculino.

Raça/ cor- Analisando a frequência da variável raça/cor pelo percentual de estudantes que realizou o ENEM em cada ano, notam-se algumas tendências importantes, como se vê no gráfico abaixo:

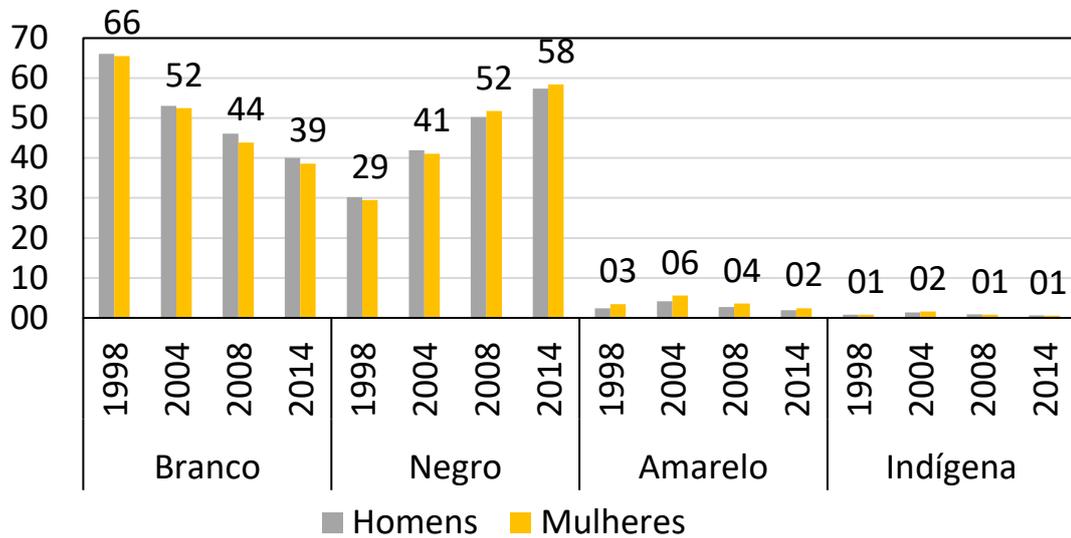


Gráfico 3 - Percentual de alunos que prestaram o ENEM, por ano, sexo e raça/cor, Brasil (1998-2014)

Enquanto a população de cor branca que realizou o exame em 1998 representava aproximadamente 66% do total de inscritos, a população negra era de apenas aproximadamente 29%. Em 2014, essa diferença significativa entre brancos e negros diminuiu. A composição da população que se autodeclarou branca no exame em 2014 passou a ser de aproximadamente 39%, enquanto a população que se autodeclarou negro/a pulou para quase 58% do total de inscritos no exame. Ainda que estes dados não possam ser tomados como representativos da composição racial de estudantes que estão matriculados no ensino médio no Brasil, importa ressaltar a evolução significativa de candidatos/as negros/as na realização do ENEM, que leva a uma aproximação com a composição racial da população brasileira e pode indicar uma maior demanda desses grupos (negros e negras) pelo acesso ao ensino superior via realização do ENEM (PNAD, 2015). Candidatos(as) que se autodeclaravam amarelos/as ou indígenas oscilavam entre 1% e 6% nos diferentes períodos.

Escolaridade da família - A tabela abaixo foi construída com base na variável sobre a escolaridade de pais e mães de estudantes inscritos para realização do ENEM. A partir delas, fizemos uma agregação das categorias de respostas, que pudesse nos oferecer uma compreensão mais detalhada e objetiva dos níveis de escolaridade de pais e mães desses estudantes. Assim, criamos quatro novas categorias para as respostas da variável, que ficaram assim descritas: 1) Sem escolaridade até fundamental I; 2) Fundamental II até Ensino Médio Incompleto; 3) Ensino Médio completo até superior Incompleto e; 4) Superior completo até pós-graduação. Além disso, desagregamos os dados por região, para tentar aproximar a compreensão analítica desse público territorialmente.

Tabela 3 - Distribuição relativa do total de alunos que realizou o ENEM, segundo o ano do exame e o nível de escolaridade dos pais, por região de residência, Brasil (1998-2014)

Ano do ENEM e nível de escolaridade	Pai					Mãe					
	NO	NE	SE	SU	CO	NO	NE	SE	SU	CO	
1998	Sem escolaridade até fundamental I	35,8	45,2	39,8	61,5	27,7	30,0	40,2	39,4	60,8	23,3
	Fundamental II até médio incompleto	22,4	19,7	24,8	21,9	22,2	25,3	23,0	25,3	22,9	23,8
	Médio completo até superior incompleto	24,5	17,0	17,9	11,6	21,7	29,4	19,3	19,6	10,8	25,0
	Superior completo até pós-graduação	17,4	18,1	17,5	5,0	28,4	15,3	17,5	15,7	5,4	27,9
	Total	100,0									
2004	Sem escolaridade até fundamental I	47,8	50,0	31,1	36,0	38,0	38,3	42,1	28,8	33,0	31,0
	Fundamental II até médio incompleto	24,2	20,9	23,2	27,4	25,9	25,8	23,1	24,8	27,9	27,8
	Médio completo até superior incompleto	19,4	20,3	25,1	23,6	22,7	25,7	24,4	26,3	24,5	25,3
	Superior completo até pós-graduação	8,6	8,8	20,6	13,1	13,4	10,2	10,5	20,1	14,7	15,9
	Total	100,0									
2008	Sem escolaridade até fundamental I	50,4	54,7	41,1	40,2	45,2	39,3	44,9	37,3	35,8	35,9
	Fundamental II até médio incompleto	23,9	20,9	23,4	27,9	25,1	25,4	23,1	24,7	28,4	27,1
	Médio completo até superior incompleto	20,4	19,2	23,6	23,6	21,4	27,0	24,0	24,6	24,5	25,4
	Superior completo até pós-graduação	5,3	5,1	11,9	8,3	8,2	8,4	8,0	13,4	11,3	11,6
	Total	100,0									
2014	Sem escolaridade até fundamental I	43,2	45,1	32,8	32,7	36,2	30,7	33,5	26,8	27,3	25,9
	Fundamental II até médio incompleto	24,6	23,9	25,0	28,4	26,9	25,3	25,9	25,2	28,3	27,1
	Médio completo até superior incompleto	23,8	23,4	28,1	26,5	24,4	31,0	28,3	30,4	28,1	29,5
	Superior completo até pós-graduação	8,4	7,6	14,1	12,4	12,6	13,0	12,3	17,6	16,3	17,6
	Total	100,0									

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

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

A desagregação dos dados por regiões, considerando as diferentes categorias de escolaridade construídas e divididas por período, indica um aumento na proporção de pais de estudantes das regiões Norte (NO) e Nordeste (NE) que se encaixam na categoria “Sem escolaridade até fundamental I”, quando se analisa a evolução percentual nos diferentes períodos. Do total da população que realizou o ENEM no período estudado, as regiões NO e NE apresentaram as maiores taxas de pais com baixa escolaridade. Na categoria “Sem escolaridade até fundamental I” de mães dessa população nos diferentes períodos, nestas mesmas regiões - NO e NE -, o percentual proporcional entre os períodos analisados manteve-se relativamente parecido no NO e diminuiu no NE. Há que se levar em conta que o tamanho dessa população muda radicalmente nos diferentes períodos, entretanto, percebe-se que nas regiões Sudeste (SE), Sul (SU) e Centro-Oeste (CO), a distância entre a proporção de estudantes cujos pais e mães tinham os menores níveis e aqueles que tinham os maiores níveis de escolaridade, diminuiu significativamente. Isso indica um aumento médio geral da escolaridade de pais e mães de estudantes que realizaram o ENEM nessas regiões.

Na média do nível nacional, esta tendência também se confirma. Por exemplo: em 1998, 48,3% das mães de estudantes que se inscreveram para o exame se enquadravam na primeira categoria de escolaridade (“Sem escolaridade até fundamental I”), e apenas 16% dessas mães estavam na categoria “Médio completo até superior incompleto”. Em 2014, esta proporção caiu para 29,5% “Sem escolaridade até fundamental I” e 29,3% “Médio completo até superior incompleto”.

Sabe-se que a escolaridade da família é um determinante importante no desempenho escolar de estudantes (Barbosa, 2007 e 2011). Por isso, importa frisar que estes dados indicam um pequeno aumento na escolaridade de pais e mães de jovens que cursaram o ensino médio ao longo do período estudado. Em geral, quando se analisa a primeira faixa de instrução escolar - grifada em amarelo - e a última - grifada em vermelho, em cada um dos períodos analisados, percebe-se que o *gap* das diferenças de instrução escolar das famílias desses jovens, apesar de continuar

expressivo, vem diminuindo ao longo dos anos. Esta tendência parece-nos natural na medida em que analisamos os fenómenos relacionados com a massificação do acesso à escola básica nas últimas décadas no país.

Renda familiar¹⁴ - Outra variável que aparece de maneira determinante na literatura científica associada ao desempenho escolar em todos os níveis, é a renda da família (Barbosa, 2007 e 2011; Brito, 2014). O gráfico abaixo demonstra tendências importantes sobre esta variável, quando analisamos as faixas de renda tendo como base o salário mínimo de cada período estudado.

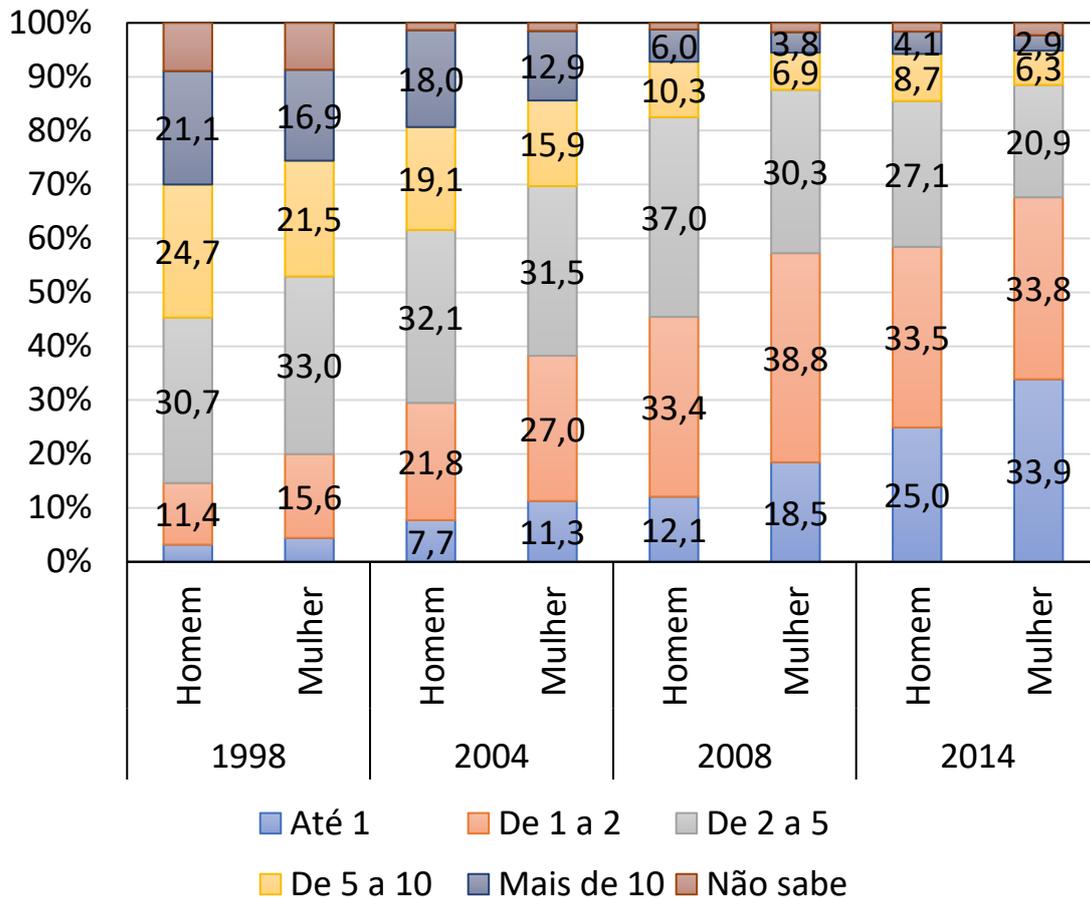


Gráfico 4 - Distribuição dos alunos que fizeram o ENEM por nível de renda e sexo, Brasil (1998-2014)

A análise dos dados acima, indica que no primeiro ano de realização do exame (1998), uma porção significativa dos estudantes - 42,1% é a média entre os dois sexos -, pertenciam a famílias com níveis mais elevados de renda, ou seja, acima de 5 salários mínimos. Desses, 23,1% tinham renda entre 5 e 10 salários mínimos e 19% tinham renda superior a 10 salários mínimos mensais. Entre os grupos de menor renda, havia 32% com que declaravam ganhar de 2 a 5 salários mínimos, considerando a média da soma entre os sexos. Com esta mesma média, 13,5% das famílias tinham renda de 1 a 2 salários mínimos e 3,8% do total da população no mesmo período (1998), renda menor ou igual a 1 salário mínimo. De modo geral, percebe-se que no primeiro ano de realização do ENEM, havia uma proporção significativa de famílias de rendas mais altas, o que necessariamente nos possibilita afirmar que considerando os dados sobre as condições socioeconômicas do Brasil, estavam excluídos desta população uma parcela majoritária de jovens em situação de pobreza e vulnerabilidades socioeconômicas, mas que mesmo assim, já haviam ingressado no ensino médio.

A evolução histórica da renda, presente nos quatro períodos estudados, confirma nossa hipótese; já que se percebe um crescimento significativo das famílias de renda mais baixas, sobretudo a partir de 2004. Tomando o

¹⁴ Desagregamos a variável renda por sexo, pelo fato de haver no Brasil expressivas desigualdades educacionais entre homens e mulheres e como o próprio gráfico sinaliza, estas desigualdades também podem estar associadas à renda, ainda que de modo mais complexo.

período de 2014 na análise desses dados, percebe-se que, somando-se a média da renda das famílias entre os diferentes sexos, temos aproximadamente 63,5 % dessa população com renda de até 2 salários mínimos para o período. Isso representa aproximadamente 5,5 milhões de jovens que se inscreveram no exame em 2014, do total de 8.722.248 milhões de inscritos. Se agregarmos a estas faixas de renda, famílias que têm renda total entre 2 e 5 salários mínimos, a proporção chega a 87,5% da população que realizou o exame em 2014. Ou seja, a maioria esmagadora da população que realizou o exame no ano de 2014 tem renda até cinco salários mínimos, ainda que predomine nesse conjunto, famílias com renda total de até dois salários mínimos.

Obviamente que este crescimento tem relação com as políticas públicas que passaram a tomar o ENEM como principal critério de ingresso no ensino superior, e na maior parte dos casos (como PROUNI e FIES)¹⁵, o critério da renda era determinante para esta seleção. Ainda que estas políticas tenham conseguido absorver os setores de renda mais baixas para as universidades privadas, o fenômeno da inclusão não garantiu necessariamente um acesso mais justo ao ensino superior no país, já que as universidades públicas, que ainda possuem melhor qualidade no ensino, na pesquisa e extensão, continuam sendo espaços seletivos de setores sociais mais abastados, mantendo a reprodução das desigualdades de oportunidades no acesso ao ensino superior no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, cabe-nos também reconhecer as limitações pré-existentes na proposição de um sistema de ensino capaz de impulsionar uma sociedade mais igualitária em meio a uma sociedade profundamente desigual como a brasileira. Como se sabe, a busca pela justiça social e a igualdade não pode buscar sua salvação no campo das instituições que reproduzem a própria desigualdade, como tem operado os sistemas de ensino em todos os países capitalistas (Althusser, 1998; Bourdieu & Passeron, 1975). Neste ponto, reforçamos nossa compreensão de que, enquanto prevalecerem as desigualdades oriundas da relação entre capital e trabalho e as diferenciações socioeconômicas que daí surgem, como a produção e distribuição dos bens materiais e simbólicos entre os diferentes grupos sociais, nenhum sistema de ensino poderá, por si só, construir uma igualdade efetiva na estrutura social. Acreditamos porém, que a proposta presente neste trabalho, ainda que modesta e com inúmeras limitações, nos auxilia a iluminar as tendências gerais no processo de expansão do acesso ao ensino médio no Brasil pela juventude, e revela, portanto, de que forma algumas das desigualdades sociais se inscrevem nas desigualdades escolares ao longo do período analisado no país.

Como os dados mostram, a análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o ENEM no Brasil ao longo de dezasseis anos revela mudanças significativas em relação a este público. Consideradas as variáveis estudadas - composição etária, sexo, renda familiar, cor/etnia e escolaridade da família -, percebemos uma maior representação de setores sociais que são considerados mais vulneráveis e em situação de exclusão na estrutura social brasileira. Os dados indicam, como vimos, uma tendência de aumento na idade da população que fez o ENEM no período estudado; a diminuição de jovens que fazem o ENEM no ano de conclusão do ensino médio e aumento do número de jovens que fazem o ENEM em anos posteriores à sua conclusão; a diminuição da população branca e aumento da população negra no exame; um pequeno aumento na escolaridade média de pais e mães desses jovens e uma maior representatividade de jovens oriundos de famílias com menor renda - em 2014, quase 70% da população que realizou o ENEM tinha renda até dois salários mínimos na família.

A análise destes dados, se não pode se estender para a totalidade do público específico do ensino médio no Brasil, guarda em si um potencial elucidativo importante, que lança luz para a compreensão dos fenômenos da *progressividade* do sistema de ensino no país, mais especificamente para a compreensão das particularidades do perfil da juventude brasileira que se encontra na situação de transição entre o ensino médio e o ensino superior. Além disso, permite-nos perceber alguns dos efeitos e tendências das políticas públicas educacionais que procuram democratizar o acesso ao ensino superior no país, ainda que este último fenômeno não seja objeto de análise deste artigo.

¹⁵ Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2004, teve origem numa parceria entre o Poder Executivo e as universidades particulares para concessão de bolsas a estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas; além destes dois critérios, a seleção de estudantes acontece pelo desempenho que os mesmos têm no ENEM. Já o Financiamento Estudantil (FIES), como o próprio nome revela, é um financiamento com juros abaixo daqueles cobrados pelo mercado, concedido pelo Poder executivo para estudantes que desejam ingressar no ensino superior e que comprovem não ter condições de pagar as mensalidades do seu curso de graduação. A realização do ENEM também é um critério para participação neste programa.

Estas mudanças não são suficientes para comemorar conquistas, já que permanecem situações de exclusão e precariedade na oferta do ensino médio no país nas suas diferentes regiões¹⁶. A recente expansão do acesso ao ensino médio, aliada a políticas públicas que estimularam o acesso ao ensino superior para as classes sociais de menor renda, parece-nos constituir um fenômeno importante para a pesquisa científica e as políticas públicas atuais, na direção de buscar as tendências e os impactos das condições de acesso, permanência e conclusão da escolaridade, com qualidade social. Como vimos aqui, a inclusão no nível do ensino médio de setores sociais historicamente excluídos da escola tem deslocado a seletividade escolar no Brasil para os últimos níveis do sistema de ensino. Agora, há que se atentar para as condições gerais que podem possibilitar condições mais equânimes e igualitárias nas trajetórias escolares desses diferentes grupos. Em última medida, como nos ensina Saviani (1989), este estudo procura dar sua contribuição sobretudo com o debate sobre a qualidade de nossa democracia e a inerente necessidade da distribuição social dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, entre os diferentes grupos que sempre estiveram em situações de exclusão.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. P. (1998). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal
- Alves, M.T.G., & Soares, J.F. (2007). As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. *Revista Sociedade e Estado, Brasília*, 22(2), 435-473. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>
- Barbosa, M.L. (2011). *Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Coleção Trabalho e Desigualdade. Belo Horizonte, MG: 1ª Reimpressão. 272p. Ed. Fino Traço.
- Barbosa, M.L.O. (2007). As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais. *CADERNO CRH*, 20, 49, 9-13.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S/A.
- Brasil MEC/INEP (2015). *Censo Escolar*. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192
- Brasil, IBGE/ PNAD (2015). *Programa Nacional por Amostra de Domicílio. Síntese de Indicadores*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>
- Brasil, MEC/INEP (2017). *Censo Escolar 2016*. Notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf
- Brasil, MEC/INEP (2017). *Sinopse estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep,. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
- Brito, M.M.A. (2014). *A dependência na origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades*. Tese de Doutorado em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em doi:10.11606/T.8.2014.tde-02102014-182644.
- Dayrell, J.; Carrano, P. & Maia, C. L. (2014). *Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogos*. Belo Horizonte, MG. Ed. UFMG,
- Fernandes, F. (1978). O Dilema Educacional brasileiro. In L. Pereira, & M.M. Foracchi (Eds). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>
- Gomes, C.A. (2000). *O ensino médio ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Universa.
- INEP (1998). *Microdados do Enem 1998*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica/levantamentos-acessar>.
- INEP (2004). *Microdados do Enem 2004*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica/levantamentos-acessar>.

¹⁶ Uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU, 2014), sobre as condições da oferta do ensino médio no Brasil, revela que apenas 23% das escolas possui a infraestrutura adequada para seu funcionamento, segundo as metas do Plano Nacional de Educação, PNE, Lei 13.005 (2014-2024). Há um déficit mínimo de 32.000 professores/as para o conjunto das disciplinas do ensino médio no Brasil (TCU, 2014).

- INEP (2008). *Microdados do Enem 2008*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica/levantamentos-acessar>.
- INEP (2014). *Microdados do Enem 2014*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica/levantamentos-acessar>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2013). Censo da Educação Básica - Resumo Técnico. 41p. ISBN: 978-85-7863-023-2. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Brasília, DF..
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016). Censo da Educação Básica - Resumo Técnico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Brasília, DF. INEP, 2016.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns Desafios do Ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144). 752-769.
- Krawczyk, N. (2014). Conhecimento Crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In. N. Krawczyk (Org), *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, SP. Editora Cortez, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,1996)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. (2009). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte, MG.: Autêntica.
- Oliveira, R.P., & Araújo, G.C. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 05-24.
- Peregrino, M. (2012). Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990: efeitos sobre a instituição. In J. Dayrell et al. (Orgs), *Família, Escola e Juventude. Olhares Cruzados Brasil-Portugal*. Ed. UFMG.
- Ringer, F. (1992). Introducción. In D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 19-34.
- Saviani, D. (1989). *Escola e democracia*. Ed. Cortez. São Paulo, SP.
- Silva, M.R (2012). O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. *Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 14.
- Teixeira, A. (1978). A educação escolar no Brasil. In. L. Pereira e M. Foracchi (Orgs), *Educação e Sociedade*. pp.388-413. São Paulo. Cia. Editora Nacional.
- Tiramonti, G. (2011). Educación Secundária Argentina: dinâmicas de selección e diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 692-709.
- Travitzki, R. (2013). *ENEM: Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino médio enquanto indicador da qualidade escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php>
- Tribunal de Contas da União (2014). TCU. *Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013)*, Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, DF.
- Unicef/Brasil (2014). *10 Desafios do Ensino Médio*. Unicef, Brasília.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10) Madrid.