

# ***Desigualdades educacionais na educação básica: uma investigação a partir do Exame Nacional do Ensino Médio***

*Educational inequalities in Basic Education: An Investigation of the National Secondary Education Examination (ENEM)*

Raquel Callegario Zacchi\*  
Marlon Gomes Ney\*\*  
Niraldo José Ponciano\*\*\*

O artigo apresenta a influência dos recursos socioeconômicos familiares no desempenho dos alunos no ENEM e sua relação com o grau de iniquidade educacional existente no Brasil. A pesquisa utilizou os microdados de desempenho no ENEM de 2011 excluindo os alunos que não informaram a dependência administrativa da escola, bem como os que faltaram ou foram eliminados de qualquer uma das quatro provas objetivas. Outra adequação foi considerar apenas os alunos com idade entre 17 e 19 anos de idade. O desempenho masculino superou o feminino na prova objetiva e o inverso ocorreu na prova de redação. As maiores desigualdades educacionais ocorrem com alunos negros e pardos, com mães que nunca estudaram e com renda mensal de até 1,5 salário mínimo, bem como os que declararam frequentar escolas estaduais.

*The article presents the influence of family socioeconomic resources on student performance in National Secondary Education Examination (ENEM) and its relation with the degree of educational inequality in Brazil. The research used performance microdata from the 2011 ENEM excluding students who did not report academic retention, as well as those who missed the exam or failed in any in of the four objective tests. Another adjustment was made to consider students from 17 to 19 years of age. Male performance exceeded the female in objective assessment, while the opposite occurred in the composition test. The largest educational inequalities occur among those who declared attending state schools, among black and brown-skinned students, with mothers who never attended school and who have a monthly income of up to 1.5 minimum salary.*

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

*Keywords: School Performance. Educational Inequalities. ENEM.*

## ***1 Introdução***

Os efeitos dos recursos familiares nas chances de progressão educacional dos filhos, chamados de desigualdades de oportunidades educacionais, desempenham

\* Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) *campus* Campos Centro, Campos dos Goytacazes/RJ - Brasil. E-mail: raquelcallegario@yahoo.com.br.

\*\* Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. E-mail: marlonney@uenf.br.

\*\*\* Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. E-mail: ponciano@uenf.br.

papel importante na reprodução intergeracional das desigualdades de renda nas sociedades modernas. Boudon (1981) reconhece a importância das chamadas “instâncias de orientação”, escola e família, nas sociedades tradicionais e industriais, apontando que a natureza, o número e a importância dessas instâncias variam segundo as sociedades:

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

Além disso, Boudon (1981) considera que a escola, outra instância de orientação fundamental nas sociedades industriais, não tem apenas a função de fornecer as competências necessárias aos indivíduos, mas a de selecioná-los e orientá-los para as posições sociais existentes. De acordo com Melo (2014), a família se constitui em um grupo que, em certa medida, é capaz de apurar, através de seu volume de capital, as relações entre esperanças e oportunidades. Bourdieu (2001, p. 264) nota, ao analisar tais relações, que “as tendências imanentes do mundo social” comandam “as oportunidades vinculadas a um agente” e não são idênticas para todos, considerando que os agentes não possuem as mesmas circunstâncias convenientes, tanto de ganho material quanto simbólico, dependendo de seu mundo social (MELO, 2014).

O aumento do nível de escolaridade dos filhos das classes pobres constitui uma das principais formas de acesso a posições ocupacionais e de renda superiores no mercado de trabalho, promovendo a mobilidade social<sup>1</sup>. Assim, a redução das desigualdades de acesso à educação escolar de qualidade é uma das principais maneiras de se reduzir a transmissão das desigualdades de renda ao longo das gerações.

O Brasil é considerado um dos países mais desiguais do mundo no que diz respeito à estrutura da distribuição de salários, sendo esta considerada rígida e, ao mesmo tempo, persistente no tempo. Porém, Barros et al. (2007) constataram que no período de 2001 a 2005 a desigualdade de renda no Brasil apresentou uma queda significativa, indicando um novo cenário, com a melhoria da distribuição de renda em benefício das classes mais pobres e com a redução da pobreza e da extrema pobreza. De acordo com os autores, a novidade deste período é que, ao contrário de outros períodos históricos em que a pobreza também reduziu-se significativamente, a principal força propulsora foi a redução da desigualdade social e não o crescimento econômico<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> De acordo com Neri (2011), a mobilidade social é um processo que se desenrola no tempo e que se diferencia em dois tipos: a mobilidade intrageracional, isto é, as alterações nas posições sociais ao longo da trajetória profissional do indivíduo comparativamente aos membros da sua geração e; mobilidade intergeracional, quando a posição social de destino de um indivíduo é comparada com a posição social de origem da família.

<sup>2</sup> Barros et al. (2007) constataram que o período de 2001-2005 foi marcado por duas transformações desejáveis na distribuição de renda brasileira: houve crescimento da renda média dos brasileiros (embora muito modesto) e a desigualdade reduziu-se significativamente (o Índice de Gini, por exemplo, caiu 4,6%).

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

É vasta a literatura que revela a estreita relação existente entre a desigualdade social e desigualdade educacional no Brasil, apontando as origens sociais e familiares, sobretudo a escolaridade e a renda dos pais, como as variáveis mais importantes na definição das chances de progressão educacional dos filhos. Barros et al. (2001b), em um estudo pioneiro no Brasil, concluem que quanto mais pobre é a família maior é o subinvestimento em capital humano<sup>3</sup>. Ou seja, os filhos das pessoas menos escolarizadas hoje serão, com maior probabilidade, os pobres do futuro, dada a natureza diferenciada do investimento familiar em educação, do acesso a bens e ao capital cultural, o que leva à transmissão intergeracional da pobreza<sup>4</sup>.

Bourdieu contribui com essa análise ao refletir sobre a relação entre esperanças e oportunidades que circulam no interior das distintas classes sociais. Bourdieu e Passeron (2014a, p. 23) comprovam que a origem social é o elemento que mais gera desfavorecimento, restrição, hierarquia e eliminação das oportunidades. Também mostram que a escola é uma das principais instituições por meio das quais se mantêm e se legitimam os privilégios, as hierarquias e a distinção sociais. Bourdieu (2011) argumenta que é por um efeito de inércia cultural que se admite o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”. Ao contrário, a escola é entendida pelos autores como um dos fatores mais eficazes de conservação e manutenção da estratificação e das hierarquias sociais, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social, entendidos e mascarados como dons naturais.

Albernaz et al. (2002)<sup>5</sup> concluem que cerca de 80% da variância de desempenho médio no *ranking* entre as escolas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deve-se às diferenças na composição socioeconômica de seus alunos. Verificaram que a rede a que a escola pertence está relacionada de forma importante com o perfil socioeconômico e o desempenho dos alunos em avaliações nacionais. Travitzki

<sup>3</sup> A Teoria do Capital Humano formulada por Schultz (1973) propõe que o investimento em educação pelo indivíduo o torna mais preparado e competitivo para ingressar no mercado de trabalho. Schultz expressa que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (1973, p.33). De acordo com Silva e Lenardão (2015) essa teoria está a serviço do sistema capitalista em seus anseios, a partir do discurso da formação de mão de obra segundo os valores e atitudes que fomentam o sistema capitalista em sua perpetuação, mantendo a estrutura econômica e social existente, marcada pelas fortes desigualdades sociais. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital.

<sup>4</sup> A disposição de familiares e crianças em investirem na educação já pressupõe êxito escolar. Essa disposição está relacionada ao grau de dependência do sistema de ensino para reproduzir-se socialmente, apurando, de acordo com o seu volume de capital, as relações entre as esperanças e oportunidades.

<sup>5</sup> O estudo de Albernaz et al. (2002b) baseou-se na análise dos microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para a 8.ª série no ano de 1999, utilizando-se de modelos hierárquicos lineares.

(2013), mediante a análise dos dados do ENEM de 2009, também identificou que os condicionantes socioeconômicos familiares, tais como a renda e a escolaridade dos pais, respondem por, pelo menos, 75% da média do desempenho obtido pelos alunos nas escolas com mais de dez alunos prestando o ENEM.

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

O papel do capital cultural<sup>6</sup> da família, dos recursos econômicos familiares e do nível de escolaridade dos pais no desempenho escolar e nas chances de progressão educacional das crianças é analisado e conhecido em todo o mundo. Madeira (2006) destaca que no Brasil essa associação tornou-se complexa nos últimos anos, a partir da década de 1990, pelo fato de o sistema educacional ter incluído parcelas crescentes de filhos de pais analfabetos ou com menos de quatro anos de escolaridade, ao passo que, nos países desenvolvidos, a universalização do ensino básico já havia ocorrido desde o século XIX.

Os resultados dessas condições são revelados no desempenho das escolas das redes públicas (municipais, estaduais e federais) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia as competências e a proficiência dos alunos em português e matemática do quinto e nono anos do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio, última etapa da educação básica. Da mesma forma, as avaliações do *Programme for International Student Assessment*<sup>7</sup> (PISA) têm revelado os efeitos em cadeia das diversas deficiências no sistema educacional brasileiro que colocam o país entre aqueles com os piores desempenhos escolares, o que resulta na baixa capacidade de mobilidade social dos alunos através do sistema educacional (MADEIRA, 2006).

<sup>6</sup> O capital cultural é considerado elemento importante para garantir o acesso a posições sociais mais elevadas ou mesmo para manutenção das posições sociais pelos grupos dominantes. O conceito de capital cultural é apresentado por Bourdieu (2011) sob três estados: a) no estado incorporado; b) no estado objetivado e c) no estado institucionalizado. No estado incorporado, o capital cultural existe sob a forma de disposições duráveis do organismo e sua acumulação está relacionada ao corpo, exigindo incorporação e tempo. Além disso, pressupõe trabalho de inculcação e assimilação. No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica, tais como quadros, pinturas, livros, instrumentos, etc. e; no estado institucionalizado, o capital cultural consolida-se nos títulos e certificados escolares, guardando relativa independência em relação ao portador do título escolar.

<sup>7</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é uma iniciativa internacional de avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. De acordo com os resultados do PISA para o ano de 2012, entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 58º lugar no desempenho dos estudantes nas três áreas de conhecimento avaliadas. No ano de 2013 dentre os 44 países avaliados, o Brasil ficou em 38º lugar. (Fontes: INEP e Agência Brasil, 01 de abril de 2014).

Com intuito de democratizar o acesso ao ensino superior no país<sup>8</sup>, historicamente restrito às camadas sociais mais abastadas cultural, social e economicamente, foram criados, pelo Governo Federal, em 2009, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tem selecionado estudantes em nível nacional para ingresso em instituições públicas de ensino superior; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), programa governamental voltado para o oferecimento de bolsas de estudos parciais e integrais em instituições de ensino superior privadas, para os alunos que obtiverem bom desempenho no ENEM e que atenderem aos critérios socioeconômicos para pleitearem as bolsas de estudos. Além disso, mediante participação no ENEM, o estudante pode financiar seus estudos superiores pelo FIES, programa do governo federal para financiamento estudantil.

Apesar de assumirmos que as escolas e seus agentes, pautados em indicadores de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, têm papel importante na redução das desigualdades educacionais, ressaltamos que os indicadores de qualidade escolar não são objetos de investigação neste estudo por dois motivos: 1) Como verificado na literatura, mais de 70% da variância de desempenho médio do *ranking* entre as escolas em avaliações de larga escala no país (SAEB e ENEM) está relacionada à situação socioeconômica familiar dos alunos (ALBERNAZ et al., 2003; TRAVITZKI, 2013). Por essa razão, entende-se que a investigação dos condicionantes socioeconômicos é decisiva para analisarmos como se estruturam e onde se encontram as maiores desigualdades educacionais no Brasil; 2) As variáveis referentes às escolas, professores e diretores foram excluídas do questionário socioeconômico do ENEM a partir do ano de 2010, o que impossibilita o estudo sobre a influência desses agentes no desempenho dos alunos no ENEM.

Diante de um cenário de queda recente das desigualdades sociais no país (2001-2005) e do processo de quase completa universalização da escolarização básica, através do crescimento do acesso dos indivíduos mais pobres às escolas, os objetivos que motivam o estudo são: 1) apresentar a influência dos recursos socioeconômicos familiares no desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua relação com o grau de iniquidade educacional existente no Brasil no ano de 2011; 2) Analisar, por meio de um estudo comparativo, as características socioeconômicas, quais sejam etnia/raça declarada, renda familiar, escolaridade dos pais e dependência administrativa da escola frequentada dos alunos que tiveram, comparativamente, desempenho alto, médio alto, médio, médio baixo e baixo dentro do número de observações do ENEM do ano de 2011; 3) Identificar e mapear as unidades da federação brasileira em que os alunos obtiveram, comparativamente, baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto desempenho no exame, de acordo com cada dependência administrativa da escola frequentada.

<sup>8</sup> Sobre os indivíduos que conseguem romper com suas “sagas”, a pesquisa Bernard Lahire (1997) é um dos estudos pioneiros ao analisar o sucesso escolar improvável de crianças da periferia de Lyon, França no livro intitulado “Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável”. No Brasil, a pesquisa desenvolvida por Francini Scheid Martins (2013) intitulada “Quando os ‘degradados’ se tornam ‘favoritos’” é esclarecedora, apresentando um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda.

A pesquisa foi realizada a partir da análise dos microdados de desempenho no ENEM, bem como dos dados do questionário socioeconômico preenchido pelos alunos que participaram do exame no ano de 2011. Foram excluídos da base de dados os alunos que não informaram a dependência administrativa da escola, bem como os que faltaram ou foram eliminados de qualquer uma das quatro provas objetivas: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias. Outra adequação na base de dados foi considerar apenas as pessoas de 17 a 19 anos de idade, a fim de diminuir a influência do perfil etário dos municípios nas estimativas. De um total de 6.221.697 inscritos no ENEM (MEC/INEP, 2011), houve então uma redução do número total de observações para 1.019.029. Para fins de processamento dos dados, foi utilizando o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* e, para fins de mapeamento, o *software ArcGis 10.1* e *shapefiles* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

De acordo com Alves e Soares (2007), no Brasil a utilização de metodologias quantitativas em pesquisas com temas ligados à educação cresceu desde meados dos anos 1990. Isso tem ocorrido pela necessidade da análise de resultados educacionais do país e faz parte da política brasileira de responsabilização dos agentes ou *accountability*<sup>9</sup> escolar. Os levantamentos quantitativos em larga escala para avaliação dos sistemas de ensino realizados no Brasil, sob incumbência do Governo Federal<sup>10</sup>, apesar de apresentarem limitações<sup>11</sup>, constituem importantes fontes de dados empíricos para inúmeros trabalhos de pesquisa. Os estudos com dados estatísticos educacionais vêm contribuindo para ampliar a compreensão sobre as desigualdades educacionais brasileiras e suas consequências em termos de estratificação social dentro do processo de expansão do ensino.

## ***2 Desempenho escolar dos alunos no ENEM: uma análise a partir das condições socioeconômicas familiares e a partir da dependência administrativa da escola***

O recorte do estudo foi definido considerando separadamente os dados de desempenho individual (microdados) da prova objetiva e da prova de redação<sup>12</sup>, bem como

<sup>9</sup> De acordo com Pinho e Sacramento (2009), tendo em vista que em muitos trabalhos acerca de *accountability* são observadas referências sobre a dificuldade de traduzir o mencionado termo, adota-se o pressuposto de que não existe uma palavra única que o expresse em português. De maneira geral os autores verificam que a ideia contida na palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado.

<sup>10</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), é incumbência da União: Art. 9.º - V coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação.

<sup>11</sup> As limitações nas bases de dados educacionais são discutidas por Franco (2001) para o SAEB.

<sup>12</sup> A nota da prova de redação é obtida a partir da média atribuída por dois corretores independentes às cinco matrizes de competências que se espera que os participantes do exame tenham desenvolvido ao longo de sua formação. No caso da redação, cinco competências são avaliadas: I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita. II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Fonte: INEP/MEC (2011). Disponível em: <[http://nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_procedimento\\_de\\_calculo\\_das\\_notas\\_enem](http://nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem)>.

os dados do questionário socioeconômico respondido pelos alunos. As notas da prova de redação foram analisadas separadamente, por incorporarem maior subjetividade por parte dos corretores<sup>13</sup>. O número de observações da pesquisa constitui-se de 1.019.029 participantes em um universo de 6.221.697 inscritos (MEC/INEP, 2011) distribuídos de acordo com as redes de ensino e unidades da federação apresentados na Tabela 1.

Para delinear o perfil do participante do ENEM (2011) em cada uma das unidades da federação brasileira verifica-se como a variável gênero influencia o desempenho dos alunos no exame (Tabela 2). Podemos analisar a origem familiar como um fator objetivador das necessidades dos distintos grupos, que transcorre na objetividade das estruturas e na subjetividade das representações. De acordo com as análises bourdieianas, “o efeito do modo de apropriação nunca é tão marcante quanto nas escolhas mais comuns da existência cotidiana” (BOURDIEU, 2007, p. 76). As escolhas são influenciadas pelas aprendizagens mais precoces. Assim o gênero, segundo a herança familiar, influencia tanto as escolhas, quanto os desempenhos.

Apesar de numericamente mais numerosas, caracterizando o que Ney (2010) chama de feminilização do ensino, e, apesar do crescimento superior do número de anos de estudos das mulheres (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007), quando comparadas às médias das notas da prova objetiva, por gênero, em cada unidade da federação, verifica-se que o desempenho das mulheres em todos os estados brasileiros foi inferior ao desempenho dos homens (Tabela 2).

Analisamos o desempenho diferenciado de homens e mulheres por área do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática) com intuito de identificar em qual(is) área(s) avaliada(s) na prova objetiva o desempenho masculino supera o feminino. Verifica-se que o desempenho masculino é superior ao feminino em todas as áreas do conhecimento da prova objetiva, com exceção da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, na qual o desempenho feminino supera o masculino na maior parte dos estados brasileiros, com exceção dos estados do Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Distrito Federal.

**Tabela 1: Distribuição dos participantes do ENEM por dependência administrativa da escola e por unidades da federação (2011)** (continua)

UF	Estaduais		Privada		Federal		Municipais		Total
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
RO	8.169	86,8	1.130	12,0	85	0,9	26	0,3	9.410
AC	4.793	90,5	479	9,0	18	0,3	8	0,2	5.298
AM	16.318	85,4	2.194	11,5	545	2,9	47	0,2	19.104

<sup>13</sup> De acordo com o INEP, o cadastramento de professores para integrar o banco de avaliadores de redações do ENEM é realizado via indicação por ofício das reitorias das Universidades brasileiras e das Secretarias de Educação dos Estados ao Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE). O INEP faz o convite aos reitores e secretários e estes indicam os professores, de acordo com os critérios estabelecidos no ofício de convite. Os profissionais devem ser graduados em Letras – Língua Portuguesa, com experiência comprovada em avaliação de textos em larga escala. As redações são corrigidas por professores de todo o Brasil.

**Tabela 1: Distribuição dos participantes do ENEM por dependência administrativa da escola e por unidades da federação (2011)** (conclusão)

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

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

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

Bourdieu (2010) na obra *A dominação masculina*, ao discutir as relações de gênero, compreende que estas se dão especialmente por meio do esquema de oposições binárias, como um princípio social construtor de corpos e que legitima a divisão arbitrária proposta pelo próprio pensamento dominante. Assim, no imaginário social, as reflexões permitem entender que os conhecimentos sobre matemática e suas tecnologias se constitui como um fator que perpetua as desigualdades das relações de gênero, uma vez que, de maneira sutil, afirma que “matemática é coisa de homem”.

Se de um lado, de forma geral, o desempenho masculino supera o desempenho feminino na parte objetiva da prova do ENEM, por outro lado, o desempenho feminino na prova de redação supera o masculino em todas as unidades da federação. Nesse caso, o desempenho feminino na redação supera o masculino em média 8,5% no Espírito Santo, 8,4% no Paraná, 8,1% no Mato Grosso e 8,0% em Rondônia.

**Tabela 2: Distribuição das notas médias da prova objetiva e da prova de redação, por gênero, nas unidades da federação brasileira (2011)**

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

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

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

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

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

Pode-se afirmar que as diferenças de desempenho nas diferentes áreas do conhecimento entre os gêneros não estão relacionadas a dons e aptidões inatos<sup>14</sup> e sim às diferenças culturais na socialização e na internalização de valores construídos socialmente por meninos e meninas. Em entrevista ao jornal “O Globo” Bertha Valle (2014a) confirma que as questões culturais são os principais determinantes da aprendizagem: “Não há nada que comprove cientificamente que os homens têm mais capacidade nas ciências exatas, mas, historicamente, é o que vemos. Na minha geração, a mulher era formada para ser professora”. De acordo com o relatório da OCDE (2014) muitas mulheres não seguem carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática por não confiarem em suas habilidades na área, “apesar de terem capacidade e ferramentas para fazerem isso”. Por outro lado, a maioria das mulheres tem como perspectiva de trabalho a área de saúde e ciências sociais.

De acordo com Malavasi (2014), as escolhas profissionais estão ligadas à crença de que as meninas são socializadas para desenvolverem relações interpessoais e ligadas ao cuidado com o outro: “meninas são muito mais orientadas para carreiras de ciências humanas. Isso tem a ver com o fato de a sociedade acreditar que elas são mais capazes de fazer doações psicológicas, o que é uma visão equivocada que vem da história de servidão das mulheres aos homens”. Nessa lógica, verifica-se que os valores de uma sociedade

<sup>14</sup> A herança cultural familiar é um aspecto definidor de “dons” juntamente com a aquisição do capital escolar e contribuem para reproduzir “a função de perpetuação das desigualdades em face da cultura e do gênero”. Nos processos de escolarização tanto de homens, quanto de mulheres, essa perpetuação é levada “a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação)” que transformam os “privilegios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os”. Os privilegios socialmente herdados e adquiridos são transformados em méritos, dons e talentos individuais, por meio de recursos pedagógicos e de avaliação (VALLE, 2014b, p. 9).

marcada pela dominação masculina<sup>15</sup> interferem e orientam as escolhas individuais bem como o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de interesses diferenciados pelos gêneros em relação às áreas do conhecimento escolar.

A escola meritocrática é “fechada” à maioria; uma vez que as mulheres não são “as melhores”, não estão no rol daquelas dignas de serem recompensadas, elogiadas, premiadas, estimadas, entre outros aspectos. No imaginário social ainda não são dotadas de capacidades, habilidades, inteligência, talentos, aptidão, dons e vocação, quando inseridos na forma de “governo escolar”. Assim há distintas glórias para mulheres e homens, se aceitarmos que mérito e glória são inseparáveis (MELO, 2014).

A próxima variável do questionário socioeconômico analisada foi a autodeclaração da cor pelos participantes do ENEM e de que maneira está relacionada ao seu desempenho no ENEM. Por meio da análise da Tabela 3, é possível afirmar que o desempenho dos alunos que se declararam brancos no ENEM é superior aos dos alunos que se declararam pretos, pardos e indígenas em todas as unidades da federação brasileira. A única exceção é o desempenho superior dos que se autodeclararam amarelos (descendentes de orientais-asiáticos) em relação aos brancos nos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul e Amapá.

Analisando a diferença percentual de desempenho dos alunos que se declararam brancos em relação às demais cores (pretos, pardos, amarelos e indígenas) verifica-se que as diferenças são persistentes e reproduzem a exclusão que caracteriza o sistema educacional brasileiro, sobretudo em relação aos alunos que se declararam pretos e indígenas (Tabela 4), com os quais as diferenças são mais acentuadas em relação aos alunos que se autodeclararam brancos.

Os pardos apresentam, em média, desempenho 8,1% menor em relação aos brancos, sendo maiores as diferenças nos estados de Sergipe, Rio de Janeiro e Espírito Santo. A situação se complexifica ainda mais quando analisamos a situação do desempenho dos brancos em relação aos alunos indígenas: no Brasil, a nota dos indígenas tende a ser 10,8% menor que a dos brancos e, em Mato Grosso do Sul, a nota de um aluno indígena é, em média, 18% menor que a de um aluno branco, caracterizando

<sup>15</sup> Bourdieu (2010) discute o conceito de dominação masculina a partir de estudo etnográfico sobre a sociedade Cabila na Argélia, desenvolvido entre 1950 e 1960. Essa sociedade é ordenada segundo oposição e assimetria entre o masculino e o feminino, na qual o masculino é visto como hierarquicamente superior ao feminino e é construído contra e em relação a este. A partir dos conceitos de habitus e de violência simbólica, Bourdieu discute a dominação masculina nas sociedades ocidentais. O *habitus* é definido como “princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocação’, e muitas vezes consideradas efeitos da ‘tomada de consciência’”. Define-o ainda como “sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2013, p. 201-202). O *habitus* se trata de “um sistema de disposições duráveis e transferíveis a partir da incorporação das experiências vividas, atuando como matriz estruturante das percepções, apreciações e ações dos atores sociais”. A reprodução das estruturas de dominação se dá especialmente por meio de vias simbólicas, não necessitando de violência física que se imponha sobre os indivíduos ou de coerção direta. É a partir dessas noções que o sociólogo francês pensa a dominação do “masculino” sobre o “feminino”. Esta é o resultado de uma violência tida como “invisível”, que se exerce principalmente por vias simbólicas, através do reconhecimento dos dominados: “a dominação é reconhecida e reproduzida tanto pelos homens quanto pelas mulheres, dado que as estruturas históricas da ordem masculina são incorporadas sob a forma de *habitus*, ou seja, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação que determinam quais comportamentos e posturas são adequados a homens e mulheres” (BETTI, 2011, p. 2).

uma realidade ainda mais excludente. A educação indígena ainda é um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, e deixar de considerar as especificidades desses povos e da educação que deve a eles ser ofertada significa negar-lhes o direito à educação e o direito à cidadania.

**Tabela 3: Desempenho no ENEM por cor, unidades da federação (2011)**

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

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Apesar de serem muito elevadas as diferenças de desempenho de brancos em relação aos pretos em todo o país (as notas dos brancos tendem a ser 8,2% superiores às dos pretos), é interessante notar que em alguns estados a situação tende a ser pior:

as maiores diferenças estão nos estados do Rio de Janeiro, Sergipe, Espírito Santo, e no Distrito Federal, onde a pontuação de um estudante negro chega a ser, em média, 9% menor que a de um aluno branco, chegando a ser 10,6% menor no estado do Rio de Janeiro. Tais dados revelam que o fato de “ser preto” está também relacionado a outras variáveis de desigualdade que sugerem uma relação de maior iniquidade em alguns estados em relação a outros. Em suma, “estudantes pretos” dos estados do Rio de Janeiro, Sergipe, Espírito Santo e Distrito Federal estão em condições de maior iniquidade em relação aos “estudantes pretos” das demais unidades da federação.

**Tabela 4: Diferença percentual da média do ENEM dos alunos que se declararam brancos em relação aos alunos que se declararam das demais cores (2011)**

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

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Entre os condicionantes socioeconômicos familiares necessários para analisarmos

o desempenho dos alunos no ENEM, a variável renda familiar destaca-se como uma das mais importantes. A influência da renda familiar e das características socioeconômicas das famílias dos estudantes é amplamente debatida na literatura quando analisamos as oportunidades educacionais. Estudos como os de Barros et al. (2001a e 2001b) e Marteleto (2004) mostram a importância dos condicionantes socioeconômicos para explicar a reprodução das desigualdades de renda e educacionais no Brasil.

Na Tabela 5 é possível verificar que as notas médias dos participantes no ENEM aumentam em todas as unidades da federação na medida em que aumenta a sua renda familiar<sup>16</sup>. Os dados também revelam, assim como constatado por Marteleto (2004) e Barros et al. (2001b) a intrínseca e persistente relação existente entre renda familiar e desempenho educacional no Brasil. Nessa lógica, a reprodução intergeracional da pobreza é persistente na medida em que o investimento educacional tende a ser menor quanto mais pobre é uma família, caracterizando o subinvestimento em educação e também quanto menor seu capital cultural e acesso a bens e serviços<sup>17</sup> tais como livros, viagens, cinemas, teatros, museus e outros.

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

Na Tabela 6 verifica-se que, como esperado, os alunos com renda familiar mais baixa (de até cinco salários mínimos) encontram-se nas escolas públicas estaduais e os estudantes mais ricos (renda familiar acima de cinco salários mínimos) em escolas privadas e também em escolas federais (Institutos Federais, Colégios de Aplicação vinculados a Universidades federais e estaduais e CEFETs).

Essa relação entre renda e dependência administrativa da escola no Brasil é amplamente debatida na literatura educacional brasileira, sobretudo pelo fato de que as camadas sociais mais abastadas buscam garantir o ensino básico de seus filhos em escolas privadas, consideradas de melhor qualidade que as públicas, sobretudo as escolas estaduais, para que estes tenham acesso às universidades públicas, notadamente de maior qualidade que as instituições privadas, restringindo o acesso dos mais pobres ao ensino superior e perpetuando a elitização dessas instituições de ensino, sobretudo das carreiras de medicina, engenharias e tecnologias. Muitos alunos das camadas mais pobres, como alternativa, acabam cursando o ensino superior em faculdades privadas, reproduzindo no mercado de trabalho a ocupação de postos de trabalho com salários inferiores aos alunos formados em instituições superiores públicas.

<sup>16</sup> A declaração de “nenhuma renda”, conforme já mencionado e seguindo a metodologia de análise da PNAD não será considerada, pois, muitas vezes, indica que o aluno não tem interesse em declarar a sua renda familiar.

<sup>17</sup> “A aquisição do capital escolar muitas vezes não permite alcançar um *status* social que é reservado às classes médias, permanecendo a questão da herança familiar como força formadora, ratificando que o capital escolar, monopólio dado pela escola como gerador de condutas, não reservou a todas/todos mobilidade social. As relações estabelecidas com a herança familiar designa um conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, entre outros, considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta, que compõem sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, ou seja, um *habitus* produzido pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente” (MELO, 2014, p. 335).

Esses dados comprovam a forte segmentação educacional existente no Brasil entre redes de ensino de acordo com a renda familiar. O estrato de renda médio que marca transição da concentração de alunos com baixa renda na rede estadual e com alta renda na rede privada é aquele entre cinco e sete salários mínimos. Pode-se inferir também que a presença de 2,5% dos alunos em escolas estaduais com faixa de renda acima de 30 salários pode ser explicada pela matrícula em colégios de aplicação vinculados às universidades estaduais ou mesmo a políticas estaduais de incentivo à educação profissional e tecnológica, como é o exemplo da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), no estado do Rio de Janeiro.

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

**Tabela 5: Desempenho obtido no ENEM de acordo com os estratos de renda familiar, por unidades da federação (2011)<sup>18</sup>** (continua)

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

<sup>18</sup> Valor do salário mínimo em 2011: R\$545,00.

**Tabela 5: Desempenho obtido no ENEM de acordo com os estratos de renda familiar, por unidades da federação (2011)** (conclusão)

UF	Nenhuma renda	Até um salário mínimo	Entre 1 e 1,5 salários	Entre 1,5 e 2 salários	Entre 2 e 5 salários	Entre 5 e 7 salários	Entre 7 e 10 salários	Entre 10 e 12 salários	Entre 12 e 15 salários	Entre 15 e 30 salários	Acima de 30 salários
PR	477,8	458,7	471,1	490,0	512,5	536,8	564,7	578,8	590,1	612,6	621,0
SC	499,1	476,0	484,4	498,0	519,9	538,6	564,8	579,2	591,7	607,7	610,7
RS	483,1	474,6	486,2	502,0	520,9	538,3	557,4	574,2	585,0	600,7	612,3
MS	453,8	455,1	468,6	488,4	509,4	536,6	556,0	559,6	583,4	596,4	609,1
MT	449,3	445,6	456,1	471,8	490,3	512,5	532,8	557,7	554,8	570,7	591,8
GO	475,6	455,1	469,2	488,9	515,7	539,6	568,5	585,1	600,6	615,1	638,0
DF	503,8	466,0	475,6	493,9	517,0	532,0	556,0	569,7	588,2	608,1	632,4

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

**Tabela 6: Percentual de estudantes, por dependência administrativa da escola, em cada estrato de renda familiar, Brasil (2011)**

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

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Os dados da Tabela 7 mostram que os estados das regiões Norte e Nordeste e também o Mato Grosso possuem os maiores percentuais de mães que não estudaram. Em contrapartida, os menores percentuais de mães que não estudaram estão nos estados das regiões Sul e Sudeste, com destaque para Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro. Isso explica a importância exercida pela influência dos hábitos de estudos, de leitura e dos incentivos familiares<sup>19</sup> para investimento nos estudos nas chances de progressão educacional dos filhos, indicando a importância da variável independente escolaridade das mães no maior ou menor desempenho dos alunos no ENEM (variável dependente).

<sup>19</sup> A herança familiar prevalece como força formadora. Isso caracteriza que o capital escolar, como monopólio da escola, é gerador de condutas naquilo que se refere ao processo de perpetuação da linhagem (MELO, 2014, p. 278).

Nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito Federal encontram-se os menores níveis de mães com escolaridade até à 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e os maiores índices de mães com nível superior completo. Em contrapartida, no Ceará, Acre e Rondônia estão os maiores níveis de mães com o nível de escolaridade até à 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (mais de 30% da escolaridade declarada).

Verifica-se que existe uma tendência no que se refere às maiores concentrações de níveis de escolaridade das mães dos participantes do ENEM no Brasil. Nesta análise identifica-se que ora o maior percentual do nível de escolaridade da mãe consiste da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (antigo primário), ora do Ensino Médio (antigo 2.<sup>o</sup> grau). Dos estados da região Norte, Rondônia e Acre concentram os maiores percentuais de mães com escolaridade de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, da mesma forma que, no Nordeste, os estados do Piauí, Ceará, Paraíba e Sergipe.

Chamam atenção os estados de Minas Gerais e Espírito Santo por terem a maior concentração de mães com escolaridade da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental entre todos os níveis de escolaridade declarados pelos alunos em cada um dos estados. Nas regiões Sul e Centro-Oeste todos os estados concentram mães com escolaridade Ensino Médio. Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul concentram os maiores percentuais de mães com ensino superior. Brasília, Santa Catarina e Paraná concentram o maior percentual de mães com pós-graduação entre todas as unidades da federação.

**Tabela 7: Percentuais de escolaridade das mães dos participantes do ENEM por unidades da federação (2011)** (continua)

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

**Tabela 7: Percentuais de escolaridade das mães dos participantes do ENEM por unidades da federação (2011)** (conclusão)

UF	Não estudou	Da 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental	Da 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior	Pós-graduação
SP	1,3	17,2	21,9	7,4	28,9	4,7	14,3	4,3
PR	1,7	23,7	19,4	8,5	24,5	4,1	9,7	8,5
SC	0,7	25,3	18,6	6,8	25,4	4,2	9,1	9,8
RS	0,7	20,4	26,1	8,3	23,5	5,2	9,5	6,2
MS	1,9	17,1	21,8	8,5	25,1	5,9	12,6	7,1
MT	2,3	17,8	22,0	9,4	26,3	4,6	10,6	7,0
GO	1,8	16,8	23,3	9,2	28,1	4,1	10,1	6,6
DF	1,6	12,7	17,5	8,8	30,1	4,8	14,3	10,2
Total	2,4	20,9	20,9	7,8	26,9	4,2	11,3	5,8

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Na Tabela 8 comprova-se que o aumento da escolaridade da mãe está diretamente relacionado ao aumento no rendimento no ENEM: em todas as unidades da federação, conforme aumenta a faixa de escolaridade das mães, maior tende a ser a nota obtida pelo filho.

Nessa lógica, os estudos de Barros et al. (2001b) comprovam que a escolaridade dos pais tem uma influência importante no sucesso educacional dos filhos, chegando, muitas vezes, a ter um peso superior a da variável renda familiar. Isso porque a variável escolaridade é considerada mais estável diante de situações adversas, enquanto a renda familiar pode ser uma variável instável no ambiente familiar. Em um contexto de crescimento econômico, o aumento no grau de escolaridade de um indivíduo pode contribuir para aumentar a sua renda através da ocupação de melhores postos no mercado de trabalho.

**Tabela 8: Relação entre o grau de escolaridade da mãe e desempenho do filho no ENEM (2011)** (continua)

UF	Não estudou	Da 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental	Da 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior	Pós-graduação
RO	455,3	459,1	465,7	472,6	480,4	497,7	511,5	518,5
AC	435,3	439,3	445,4	456,5	459,8	477,1	485,4	498,1
AM	428,4	431,9	441,7	451,9	463,6	493,5	494,7	521,4
RR	435,1	442,9	450,7	462,2	469,4	477,0	491,8	513,7
PA	440,3	445,8	457,1	474,2	484,8	505,2	520,2	551,8
AP	440,2	443,1	448,6	454,5	464,3	480,7	495,7	503,8
TO	432,9	438,9	446,2	452,8	463,8	487,2	484,0	506,7
MA	424,0	434,2	442,5	460,3	472,2	492,6	507,0	517,0
PI	442,9	447,9	462,8	483,1	497,2	512,9	530,5	557,9
CE	435,7	444,3	458,2	482,9	496,5	530,9	548,2	558,0
RN	439,2	446,7	462,1	482,5	498,1	526,5	543,5	563,4

**Tabela 8: Relação entre o grau de escolaridade da mãe e desempenho do filho no ENEM (2011)** (conclusão)

UF	Não estudou	Da 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental	Da 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior	Pós-graduação
PB	438,1	447,3	461,2	479,5	490,0	527,0	542,6	552,6
PE	442,8	449,8	461,7	478,2	492,3	531,2	546,7	558,0
AL	438,4	445,4	455,6	476,0	487,2	514,4	531,5	547,5
SE	440,8	446,2	458,2	473,4	487,2	529,7	527,3	550,4
BA	437,0	447,7	459,8	473,8	494,9	528,8	540,6	566,3
MG	465,2	483,8	495,6	514,0	529,2	555,6	567,5	581,3
ES	452,8	464,5	469,5	488,9	507,4	532,9	570,0	565,3
RJ	498,5	485,0	492,6	504,2	522,0	556,3	580,5	600,0
SP	462,5	474,8	480,6	495,9	509,1	536,3	560,7	580,4
PR	464,4	473,2	479,5	493,2	507,9	535,7	555,2	558,4
SC	484,4	485,8	494,6	509,8	520,9	546,1	565,6	560,4
RS	472,1	486,4	489,9	499,8	513,0	537,8	553,6	561,8
MS	449,1	462,8	470,0	486,0	500,2	526,9	534,8	547,1
MT	441,2	457,3	458,7	470,3	476,8	500,5	513,5	527,3
GO	451,5	463,8	471,7	487,5	500,7	527,5	545,2	552,4
DF	464,4	476,2	484,5	492,7	511,2	538,1	575,9	594,7

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

A Tabela 9 apresenta a relação entre o desempenho na prova objetiva no ENEM, classificado em cinco faixas, definido comparativamente como: baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto, e a escolaridade da mãe. Mais de 40% dos alunos que têm mães que não estudaram tiveram o pior desempenho comparativo na prova objetiva e o menor percentual de alto desempenho (3,9%) no ENEM. Da mesma forma, os alunos de mães com escolaridade de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série e de 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série concentram os mais elevados percentuais de baixo desempenho no exame.

A situação começa a se inverter no caso de alunos que possuem mães com ensino médio incompleto, quando se verifica um maior percentual dos que obtiveram desempenho comparativamente médio. Esse cenário se consolida com o desempenho de alunos com mães que possuem ensino médio completo e superior incompleto, concentrando percentualmente o maior número de alunos com desempenho médio alto. Apenas 9,9% dos alunos com mães com nível superior incompleto obtiveram desempenho baixo na prova objetiva. Esse percentual cai para 8,1% e 6,5%, considerando o desempenho baixo daqueles que têm mães com nível escolar superior completo e em nível de pós-graduação, respectivamente. Entre os alunos que têm mães com nível de escolaridade superior completo, mais de 45% obtiveram desempenho alto, e o percentual de alunos na mesma faixa de desempenho chega a 51,9%, para o caso daqueles que têm mães com escolaridade em nível de pós-graduação.

**Tabela 9: Percentuais de desempenho na prova objetiva do ENEM de acordo com a escolaridade da mãe, Brasil (2011)**

Escolaridade da mãe	Desempenho prova objetiva (%)					Total
	Baixo	Médio-baixo	Médio	Médio-alto	Alto	
Não estudou	40,4	26,7	18,5	10,5	3,9	100
Da 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> série	29,9	25,8	21,6	16,0	6,6	100
Da 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série	25,4	24,5	22,4	18,5	9,2	100
Médio incompleto	19,8	21,6	22,2	21,9	14,5	100
Médio completo	16,0	19,1	21,3	23,3	20,4	100
Superior incompleto	9,9	13,2	17,6	24,6	34,6	100
Superior completo	8,1	10,5	14,3	21,5	45,7	100
Pós-graduação	6,5	8,7	12,4	20,5	51,9	100

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Além disso, esses dados corroboram com a defesa de políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo e para o aumento da escolarização dos adultos, principalmente nas regiões economicamente menos dinâmicas do país. Sobretudo, tendo em vista que a escolarização dos pais está diretamente relacionada à difusão de hábitos familiares relacionados à valorização dos estudos e da leitura, influenciando significativamente nos gostos e hábitos<sup>20</sup> das gerações mais jovens, inclusive disseminando uma cultura familiar que incentiva e valoriza a qualificação do trabalhador e cidadão para o mercado de trabalho e para o convívio social.

Dessa forma, defende-se, além de políticas de redistribuição de renda que favoreçam as classes sociais mais pobres, a adoção de políticas públicas de qualificação educacional dos adultos, aumentando o nível de escolaridade e a qualidade do ensino ofertado a esse grupo social, políticas as quais impactem não apenas os seus beneficiários diretos, mas também os indiretos, quais sejam as gerações seguintes tais como filhos e netos.

No que se refere à distribuição das notas do ENEM por dependência administrativa da escola, verifica-se que as médias obtidas pelos alunos das escolas estaduais em todas as unidades da federação apresentam desempenho significativamente inferior às dos alunos das escolas privadas. Por outro lado, verifica-se que as médias dos alunos das escolas públicas federais, incluindo os alunos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e dos colégios de aplicação vinculados às

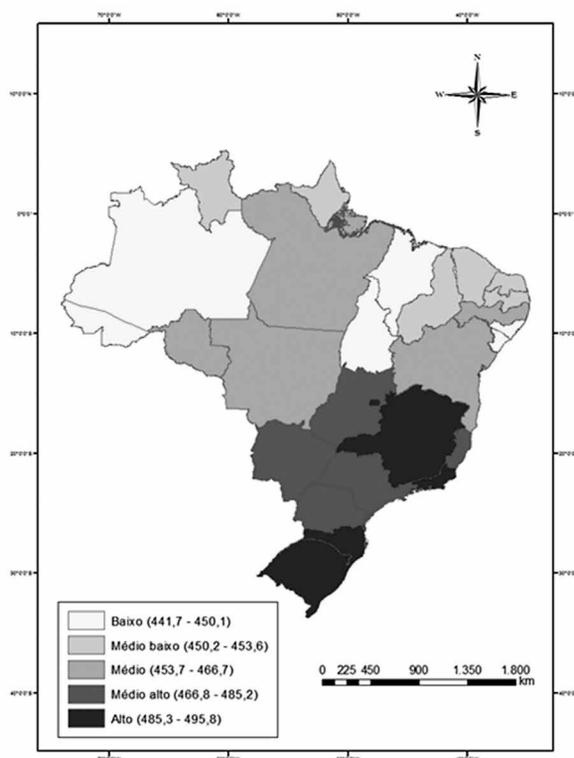
<sup>20</sup> No início da década de 1960 Bourdieu e Passeron (2014a) constataram no livro “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” a proximidade cultural da elite com a cultura escolar e com a escrita erudita e o trabalho laborioso da classe média e popular “para conquistar aquilo que era dado aos filhos da classe ‘cultivada’: o costume, o gosto, enfim, um ‘savoir-faire’ e ‘savoir-vivre’ se apresentavam como algo natural às elites”, demonstrando “que é o privilégio que liga as classes cultivadas à cultura escolar, e o sistema de ensino nada mais fazia do que garantir e reproduzir tal privilégio” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 39).

universidades federais e estaduais, foram superiores às notas dos alunos das escolas privadas em 21 das 27 unidades da federação. As exceções foram os estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Amapá, Santa Catarina e Goiás. Porém, mais de 70% do número de observações da pesquisa são de participantes provenientes de escolas estaduais, que junto à rede privada respondem por 97% dos indivíduos pesquisados (MICRODADOS ENEM, 2011).

No que se refere às médias das notas obtidas pelos alunos das escolas públicas (estaduais e federais), verifica-se que as notas dos alunos das escolas federais são superiores às dos alunos das escolas estaduais em 26 das 27 unidades da federação, à exceção do estado do Amapá. Um dos motivos pelos quais pode ser explicado o desempenho superior dos alunos das escolas federais em relação aos alunos das escolas estaduais pode ser a seleção para ingresso nos IFET e Colégios de Aplicação, os quais restringem o acesso (matrícula) àqueles que obtiverem melhor desempenho no processo seletivo próprio de cada instituição, caracterizando uma importante restrição de acesso ao ensino nessas instituições públicas. Além disso, as escolas federais têm recebido grandes investimentos governamentais, sobretudo para expansão física, de equipamentos e laboratórios, valorização dos profissionais da educação (professores e técnicos administrativos educacionais), atuando, sobretudo, na oferta de ensino na modalidade técnico-profissionalizante, integrado ao ensino médio, fortalecendo a relação entre escola e mercado de trabalho.

Parte substancial dos jovens que optam pela escola técnica de nível médio (IFETs, CEFETs), concebida como uma preparação rápida e eficiente para o mercado de trabalho, tem como objetivo o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Nas famílias dos setores mais populares, o acesso dos jovens às escolas que oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico é considerado uma oportunidade de preparação para ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio. Nas famílias mais ricas o interesse pelas escolas federais não está imediatamente relacionado ao ingresso no mercado de trabalho pós-ensino médio, mas sim ao aproveitamento de boas condições de infraestrutura e de capital humano presente nas instituições federais.

A Figura 1 espacializa as notas médias de desempenho dos alunos das escolas estaduais. Verifica-se que os estados das regiões Nordeste e Norte apresentaram os piores desempenhos: no estado do Maranhão (441,7 pontos) os alunos apresentaram o menor desempenho médio entre os alunos das escolas estaduais de todo o país, seguido dos estados de Alagoas (443,2), Amazonas (446,3), Sergipe e Acre (ambos com 448,1) e Tocantins (450,1). Em contrapartida, os melhores desempenhos de alunos oriundos de escolas estaduais encontram-se nas regiões Sul e Sudeste, com destaque para o Rio Grande do Sul (495,8), Santa Catarina (491,1), Minas Gerais (492,8) e Rio de Janeiro (491), com exceção do Distrito Federal (487), na região Centro-Oeste. Essas características evidenciam as fortes diferenças educacionais entre as escolas estaduais nas macrorregiões brasileiras.



**Figura 1: Distribuição das notas médias de desempenho dos alunos das escolas estaduais no ENEM por unidade da federação (2011)<sup>21</sup>**

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Após a análise dos dados deve-se considerar que, embora o desempenho médio das escolas estaduais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro, e do Distrito Federal sejam considerados altos, comparativamente às médias das escolas estaduais dos demais estados brasileiros, nenhuma delas ultrapassa os 500 pontos, valor médio de referência do exame, de acordo com a metodologia da TRI adotada pelo INEP/MEC para o ano de 2011. Assim, apesar de serem as médias de escolas estaduais mais elevadas, isso não significa dizer que as notas das escolas públicas estaduais sejam, de fato, altas a ponto de garantirem o acesso dos alunos aos cursos mais concorridos nas universidades públicas tais como engenharias, cursos na área de saúde como medicina, enfermagem, odontologia e os cursos mais disputados na área de tecnologia, ciências humanas e ciências agrárias tais como direito, psicologia, medicina veterinária, etc.

A Figura 2 apresenta a distribuição das notas do ENEM nas escolas federais, incluindo os IFETs, CEFETs e Colégios de Aplicação ligados às Universidades públicas. Verifica-se que as faixas de desempenho, consideradas baixa, médio baixa, média,

<sup>21</sup> n=27, sendo 6 baixas (450,2 - 453,6) , 6 médio baixas (453,7 - 466,7), 5 médio (441,7 - 450,1), 5 médio altas (466,8 - 485,2) e 5 altas (485,3 - 495,8).

médio alta e alta, diferem das faixas consideradas nas escolas públicas estaduais, sendo compostas por faixas de notas mais elevadas no caso das instituições federais. Isso mostra que o desempenho dos alunos das escolas federais de nível médio é substancialmente superior ao dos alunos das escolas estaduais, porém o número de alunos matriculados nessas escolas, participantes do ENEM, ainda é muito baixo se comparado ao total dos que participaram do exame: pouco menos de 2% dos participantes.

Comparativamente, os estados com os mais altos desempenhos na rede federal são: São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, com médias acima de 608 pontos. Considerando-se que se trata de uma medida de tendência central, em geral as notas dos alunos da rede federal desses estados são consideradas muito boas, o que permitiria a um aluno ter condições para pleitear uma vaga em um curso superior mais concorrido nas universidades públicas. No outro extremo encontram-se os estados do Amapá, Amazonas, Acre e Maranhão, cujas médias não ultrapassam os 450 pontos. Fora das regiões Sul e Sudeste, apenas Mato Grosso do Sul; Rio Grande do Norte e Distrito Federal obtiveram desempenho considerado médio alto e alto em relação aos demais estados brasileiros.

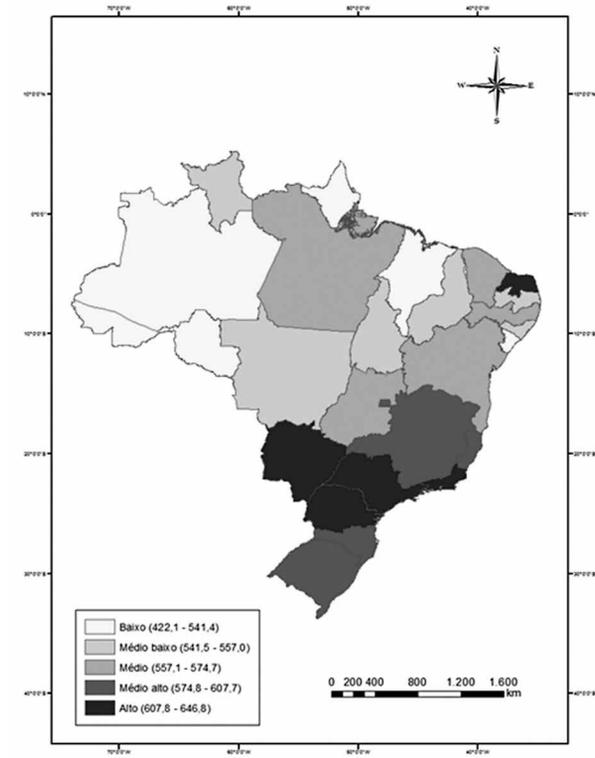
No que se refere à diferença de desempenho entre os alunos ao final da educação básica, medida pelos dados de desempenho no ENEM, verifica-se que é grande entre as escolas da rede pública, quais sejam estaduais e federais<sup>22</sup>. Verifica-se na Figura 3 que as maiores diferenças entre o desempenho dos alunos das escolas estaduais e federais encontram-se nos estados de Rio Grande do Norte, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraná. Significa, por exemplo, que os alunos das escolas federais no estado do Rio Grande do Norte obtiveram desempenho 25,9% maior que os alunos das escolas estaduais no mesmo estado, e os alunos das escolas federais de São Paulo, nota 25% mais elevada que os alunos da rede estadual.

Podem-se considerar elevadas as diferenças de desempenho dos alunos dentro da rede pública. Isso permite concluir que as disparidades entre as redes federal e estadual são muito grandes, considerando, inclusive, a diversidade dos perfis socioeconômicos dos alunos em cada uma delas. A menor diferença no desempenho educacional dentro da rede pública no Brasil encontra-se no estado do Acre, no qual a rede federal apresentou um desempenho substancialmente inferior ao das demais escolas federais das unidades da federação. Assim, a baixa disparidade educacional nesse estado não pode ser considerada positiva sob o ponto de vista da qualidade do ensino das suas redes públicas.

Verificou-se também que o único estado em que as médias das escolas estaduais superam a nota das escolas federais é o Amapá. Tais dados indicam a diversidade na qualidade da educação existente entre alunos dentro da rede pública e apontam o desafio de expandir a qualidade do ensino federal para a rede estadual. Nessa lógica, é necessário investigar com profundidade quais são os indicadores de qualidade que

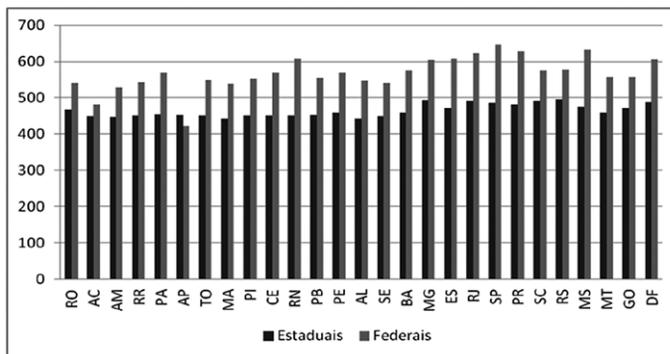
<sup>22</sup> Neste caso, o desempenho dos alunos das escolas municipais de ensino médio não foi analisado, considerando a pouca expressividade dessa rede quanto ao número de alunos em relação às demais no Brasil. Destaca-se que o oferecimento do ensino médio é de competência dos Estados, de acordo com LDBEN (Lei 9.394/1996).

mais influenciam no sucesso dos alunos das escolas federais, os quais poderão subsidiar políticas públicas para o sucesso dos alunos das escolas estaduais, análise esta que poderá ser realizada em trabalhos futuros.



**Figura 2: Distribuição das notas médias no ENEM das escolas federais por unidades da federação (2011)<sup>23</sup>**

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

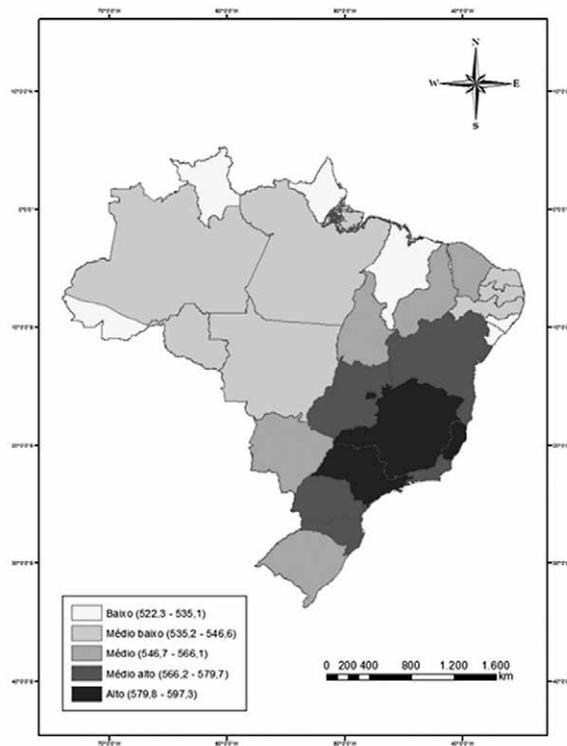


**Figura 3: Média de desempenho dos alunos das escolas estaduais e das escolas federais no ENEM, por unidades da federação (2011)**

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

<sup>23</sup> n=27, sendo 6 baixas (422,1 - 541,4), 6 médio baixas (541,5 - 557,0), 5 médio (557,1 - 574,7), 5 médio altas (574,8 - 607,7) e 5 altas (607,8 - 646,8).

Na Figura 4 verifica-se que as escolas privadas, assim como as escolas da rede pública, apresentaram grande disparidade no que se refere ao desempenho dos alunos nos estados brasileiros. Essa diferença entre as escolas privadas reflete as desigualdades regionais que segmentam estados com maior e menor dinamismo econômico e social (Sul e Sudeste *versus* Norte, Nordeste e Centro-Oeste — com exceção de Goiás e do Distrito Federal). Deve-se considerar que, em geral, o fato de uma escola ser privada não garante que a qualidade do ensino seja necessariamente elevada, o que pode ser comprovado pelo comparativo realizado entre as escolas privadas das macrorregiões brasileiras.



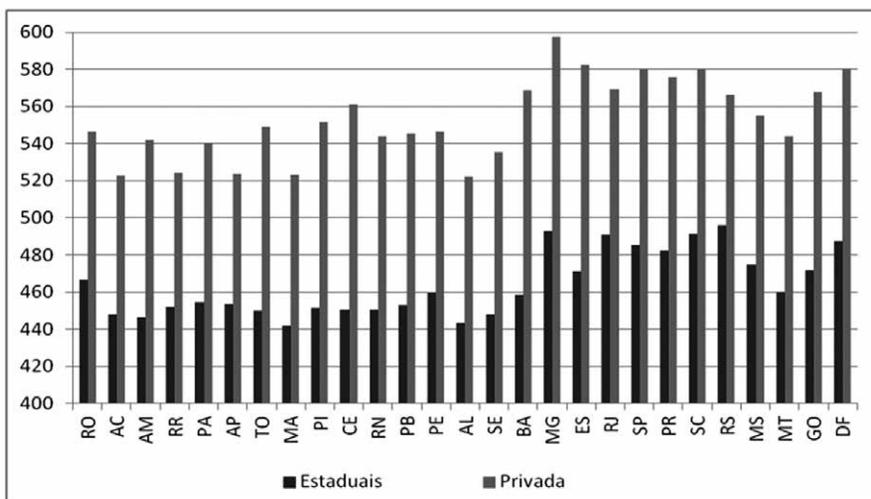
**Figura 4: Mapa das notas das escolas privadas no ENEM, por unidades da federação (2011)<sup>24</sup>**

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Na Figura 4 verifica-se a distribuição da média de desempenho dos alunos das escolas privadas por microrregiões e constata-se o desempenho mais alto nas microrregiões do Sudeste e Sul e no estado da Bahia. Destacam-se os elevados desempenhos dos alunos das escolas privadas do norte de Minas Gerais e o baixo desempenho das escolas do Nordeste, Norte e Centro-Oeste, que, mesmo sendo privadas, em geral obtiveram média entre 405,5 e 540,7 pontos (baixo e médio baixo). Esses dados, assim como a Figura 5, evidenciam que as disparidades dentro da rede privada são ainda maiores que nas demais redes.

<sup>24</sup> n=27, sendo 6 baixas (522,3 - 535,1), 7 médio baixas (535,2 - 546,6), 5 médio (546,7 - 566,1), 5 médio altas (566,2 - 579,7) e 4 altas (579,8 - 597,3).

Na Figura 5 verifica-se a diferença percentual de desempenho entre os alunos das redes estadual e privada. Em todas as unidades da federação, as médias da rede privada superam as da rede estadual, e as diferenças são substancialmente elevadas. Esses dados confirmam o que Barros et al. (2001b) e Teixeira (1999) afirmam a respeito da segmentação existente entre o ensino público, considerado de menor qualidade, relegado aos filhos dos pobres, e o ensino privado, considerado de qualidade superior, restrito àqueles que podem pagar pelo acesso. Porém, deve-se ressaltar que, assim como existe grande diversidade dentro da rede pública, seja ela estadual ou federal, o mesmo ocorre na rede particular. Assim, o simples fato de uma escola ser privada não garante que a mesma ofereça um ensino de qualidade e que os alunos tenham desempenho médio mais elevado, por exemplo, que os alunos da rede federal.

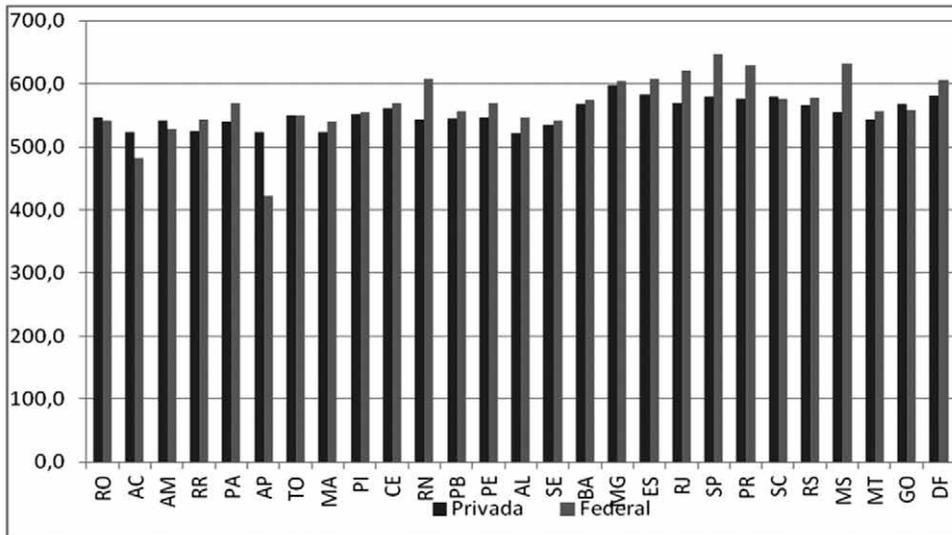


**Figura 5: Notas médias das escolas estaduais e privadas, por unidade da federação (2011)**

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

Por fim, no que se refere à diferença entre notas das escolas federais e escolas privadas, pode-se analisar que, em 21 das 27 unidades da federação, as notas das escolas federais superam as das escolas privadas. O que comprova que o simples fato de uma escola ser pública não significa que a qualidade do ensino ofertado seja ruim, comparativamente à rede privada, e que o fato de uma escola ser privada não indica que ela é, necessariamente, de qualidade (Figura 6). É preciso também considerar que as escolas federais de nível médio selecionam os alunos por meio de exames próprios e, assim, o nível socioeconômico e o acesso a bens culturais dos alunos que acessam as escolas públicas federais tendem a ser comparativamente mais elevados em relação aos dos alunos das escolas estaduais, o que interfere diretamente no desempenho mais elevado daqueles alunos.

A análise dos dados também permite afirmar que a rede estadual é a que apresentou o pior desempenho e a maior iniquidade em relação às demais redes e, contraditoriamente, a rede estadual é a que apresenta o maior número de alunos que compõem o estudo (73%). Embora não se possa generalizar que as escolas da rede particular são sempre boas, pode-se considerar que as escolas estaduais, em geral, têm a pior qualidade de ensino entre as redes analisadas.



**Figura 6: Notas médias das escolas das redes federais e privadas (2011)**

Fonte: Microdados ENEM (2011). Elaboração própria

### 3 Conclusões

Os dados apresentados constituem importante base empírica, a qual é elucidativa e reveladora das desigualdades educacionais no Brasil mostrando o desempenho dos alunos de diferentes grupos sociais, pautado em indicadores de renda familiar, escolaridade da mãe e na dependência administrativa da escola. Ao apontarem para a maior dificuldade de ascensão e mobilidade social via educação formal dos mais pobres, que frequentam escolas públicas estaduais, com mães com baixo ou nenhum nível de escolaridade, os resultados do estudo evidenciam, além disso, quais são as unidades da federação com os maiores *deficit* educacionais e em quais os desafios das políticas educacionais são maiores no país.

Sob essa ótica, verificou-se que as maiores desigualdades educacionais ocorrem entre os alunos das escolas públicas estaduais, negros e pardos, com renda de até 1,5 salário mínimo. Considerando o gênero, as práticas de leitura e o processo de socialização das mulheres as favorecem na prova de redação, ao contrário dos homens, que obtêm

desempenho superior nas áreas do conhecimento avaliadas na prova objetiva, à exceção da área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

A partir da análise dos dados por dependência administrativa da escola defende-se que a melhoria da qualidade do ensino no país depende, necessariamente, da melhoria das condições de ensino e de aprendizagem dos alunos das escolas estaduais, onde se encontram os alunos com o mais baixo nível socioeconômico, com mães com menor grau de escolaridade e, numericamente, está o maior percentual de alunos comparativamente às demais redes de ensino no país, quais sejam as redes privada, federal e municipal.

### *Referências*

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G; FRANCO, Creso. Determinantes imediatos da queda da desigualdade de renda brasileira. In. BARROS, R. P. de; ULYSSEA, G. *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Brasília: IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. v. 1.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, . p. 435-473, maio/ago. 2007.

BARROS, Ricardo Paes de et al. *A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001a. (Texto para discussão; n.º 800).

\_\_\_\_\_. *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA: Instituto de pesquisa Econômica Aplicada, 2001b. (Texto para discussão;n.º 83).

\_\_\_\_\_. *A importância da queda recente da desigualdade na redução da pobreza*. Rio de Janeiro: IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. (Texto para discussão; n.º 1256).

BOUDON, Raymond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. *A Desigualdade das Oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Ed. UNB, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 12.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009a.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. 8.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 12.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Mulheres no Mercado de Trabalho: Grandes números. 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/bdmulheres>>. Acesso em: [2014].

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2006. p. 139-170.

MALAVASI, Márcia. Pesquisa do Pisa comprova que meninas leem mais, e meninos são melhores em matemática. *O Globo*, São Paulo, 19 abr. 2014. Entrevista concedida a Dandara Tinoco. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-do-pisa-comprova-que-meninas-leem-mais-meninos-sao-melhores-em-matematica-12241237>>. Acesso em: [2014].

MARTELETO, Letícia Junqueira. *Desigualdade intergeracional de oportunidades educacionais: uma análise da matrícula e escolaridade das crianças brasileiras*. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2004. 26p. (Texto para discussão; 242).

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. *Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (Década de 1960)*. Tese (Doutorado) – UFSC, 2014. 391p.

NERI, Marcelo Côrtes. *Desigualdade de renda na década*. Centro de Políticas Sociais. Fundação Getúlio Vargas, 2011. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/cps/bd/DD/DD\\_Neri\\_Fgv\\_TextoFim3.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/bd/DD/DD_Neri_Fgv_TextoFim3.pdf)>. Acesso em: [2014].

NEY, Marlon Gomes et al. A influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica na região Norte Fluminense. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 1, 2010.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Edilaine Cristina da; LENARDÃO, Edmilson. *Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo*. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria\\_do\\_capital\\_humano\\_e\\_a\\_relacao\\_educacao\\_e\\_capitalismo.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2015.

TEIXEIRA, Anísio [1969]. *Educação no Brasil*. 3.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TRAVITZKI, Rodrigo. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013a. 320p.

VALLE, Bertha. Pesquisa do Pisa comprova que meninas leem mais, e meninos são melhores em matemática. *O Globo*, São Paulo, maio 2014. Entrevista concedida a Dandara Tinoco. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-do-pisa-comprova-que-meninas-leem-mais-meninos-sao-melhores-em-matematica-12241237>>. Acesso em: maio de 2014a.

VALLE, Ione Ribeiro. *A profissionalização do corpo docente: as contradições das políticas educacionais*. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/05\\_00\\_46\\_A\\_PROFISSIONALIZACAO\\_DO\\_CORPO\\_DOCENTE\\_AS\\_CONTRADICOES\\_DAS\\_PO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/05_00_46_A_PROFISSIONALIZACAO_DO_CORPO_DOCENTE_AS_CONTRADICOES_DAS_PO.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2014b.

*Artigo recebido em: 15 maio 2015*

*Aceito para publicação em: 01 set. 2015*