



SEÇÃO: ARTIGOS

## Análise acerca dos dispositivos institucionais que estruturam as desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro

*Analysis of the institutional devices that structure educational inequalities in Brazilian secondary education*

**Fábio Alexandre**

**Ferreira Gusmão<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-3363-6956](https://orcid.org/0000-0003-3363-6956)  
[fa\\_bio\\_gus@hotmail.com](mailto:fa_bio_gus@hotmail.com)

**Simone Silveira**

**Amorim<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-1305-6017](https://orcid.org/0000-0002-1305-6017)  
[amorim\\_simone@hotmail.com](mailto:amorim_simone@hotmail.com)

**Recebido em:** 30/06/2021.

**Aprovado em:** 18/06/2022.

**Publicado em:** 21/10/2022.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar os dispositivos institucionais que estruturam as desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro. Com isso, visa-se fazer uma reflexão sobre as constituições brasileiras e a legislação infraconstitucional, bem como analisar as pesquisas empíricas que versam sobre as desigualdades educacionais. Enquanto método de investigação, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo levantamento foi realizado a partir da análise do desenvolvimento histórico das constituições brasileiras, da legislação infraconstitucional relacionada ao ensino médio e das pesquisas empíricas associadas à desigualdade educacional na educação básica. Concluiu-se que, no Brasil, as instituições políticas e econômicas presentes favoreceram uma histórica desigualdade estruturada em um sistema econômico, político, jurídico e educacional que não garantiu os padrões mínimos de qualidade e equidade para assegurar o acesso, permanência e o êxito dos estudantes do ensino médio. Além disso, o Estado foi incapaz de proporcionar as condições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e educacionais para o desenvolvimento humano e o surgimento de uma educação de qualidade que garantisse a equidade e a justiça educacional, e promovesse a emancipação por meio da aquisição dos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes oriundos do processo de educação formal.

**Palavras-chave:** Desigualdade educacional. Ensino médio. Qualidade da educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

**Abstract:** This article aims to analyze the institutional devices that structure educational inequalities in Brazilian secondary education. With this, the aim is to reflect on the Brazilian constitutions and infra-constitutional legislation, as well as to analyze the empirical research that deals with educational inequalities. As a method of investigation, the study is characterized as a bibliographic research with a qualitative approach, whose survey was carried out from the analysis of the historical development of Brazilian constitutions, infraconstitutional legislation related to high school and empirical research associated with educational inequality in basic education. It was concluded that, in Brazil, the political and economic institutions present favored a historical inequality structured in an economic, political, legal, and educational system that did not guarantee the minimum standards of quality and equity to ensure the access, permanence and success of students from high school. Furthermore, the State was unable to provide the political, legal, economic, social, and educational conditions for human development and the emergence of quality education that would guarantee educational equity and justice, and promote emancipation through the acquisition of knowledge, skills, competences and attitudes arising from the formal education process.

**Keywords:** Educational inequality. High school. Quality of education. Basic Education Assessment System



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, SE, Brasil.

## Introdução

No Brasil, somente a partir do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 (BRASIL, 1996), organizou-se a educação escolar em dois níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior. Isso significa que a educação escolar<sup>2</sup> é um direito social, fundamental, público e subjetivo que garante a todos os brasileiros as mesmas oportunidades, condições de acesso e permanência na escola.

No que concerne ao ensino médio, o artigo 35 da LDB/1996 estabelece que é a "etapa final da Educação Básica", estágio no qual os estudantes devem ter adquirido os conhecimentos escolares necessários para sua conclusão; além do mais, o inciso II do artigo 208 da Constituição de 1988 determinou sua obrigatoriedade e gratuidade. Por conseguinte, a Lei 12.796 de 4 abril de 2013 tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, garantindo acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1988, 1996, 2013).

Acrescente-se, ainda, que a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 garantiram o direito a uma educação escolar de qualidade, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A qualidade da educação básica é expressa no artigo 206, inciso VII da Constituição, o qual relata a importância da qualidade da educação. A LDB/1996 também versa sobre a qualidade no artigo 4 incisos IX, o qual exige "padrões mínimos de qualidade e de insumos por aluno, que são indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola". No que se refere à equidade, esta é apresentada como princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola no artigo 206, inciso I da Constituição Federal e no artigo 3, inciso I da LDB/1996 (BRASIL, 1988, 1996).

Ainda, no que concerne à igualdade, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL (CEPAL, 2018, p. 5) "colocou a igualdade como um valor fundamental do desenvolvimento e um princípio ético irreduzível em sincronia com a crescente relevância do tema nas demandas cidadãos e no debate sobre políticas". Isso porque a discussão sobre as políticas em favor da igualdade não somente produz efeitos positivos em termos de bem-estar social, mas também, contribuem para gerar um sistema econômico mais favorável para a aprendizagem, a inovação, o aumento da produtividade e da proteção ambiental.

Nessa perspectiva, a igualdade está no centro do desenvolvimento por duas razões. A primeira, porque atribui às políticas um fundamento último centrado em um enfoque de direitos e uma vocação humanista que recolhe a herança mais apreciada da modernidade. A segunda razão é o fato de a igualdade ser também uma condição para avançar rumo a um modelo de desenvolvimento focado na inovação e na aprendizagem; com seus efeitos positivos sobre a produtividade, a sustentabilidade econômica e ambiental, a difusão da sociedade do conhecimento e o fortalecimento da democracia e da cidadania plena (CEPAL, 2018).

Compreende-se que a "igualdade se refere à igualdade de meios, oportunidades, capacidades e reconhecimento [...] (CEPAL, 2018, p. 5). A igualdade de meios tem relação com a distribuição equitativa da renda, riqueza e da educação formal; a igualdade de oportunidades está intimamente ligada à ideia de acesso a posições sociais e proporciona a mobilidade social, econômica e política; a igualdade de capacidade, remete à capacidade, habilidade, atitudes e aquisição de conhecimentos que permitem as pessoas realizarem seus projetos de vida e, por fim, a igualdade como reconhecimento, que permite às atuais e futuras gerações a participação no estado de bem-estar social.

A garantia do direito a uma educação escolar

<sup>2</sup> Este artigo admite que a educação escolar tem por "[...] finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, [1996]).

que atenda aos princípios de qualidade e equidade permite que os jovens tenham êxito na sua trajetória escolar, além de ser um dos principais determinantes para que estes prossigam com os estudos ou prepare-os para o mercado de trabalho; já que existe uma forte ligação entre os níveis de educação escolar e mobilidade social e econômica. A experiência histórica indica que a qualificação da mão de obra por meio da educação escolar tem permitido aos países pobres alcançarem os níveis tecnológicos dos países ricos, além de possibilitar a redução da desigualdade de renda entre os pobres e ricos (PIKETTY, 2014).

Diante de tais considerações, este artigo tem como objetivo analisar os dispositivos institucionais que estruturam as desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro. Enquanto método de investigação, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo levantamento foi realizado a partir da análise do desenvolvimento histórico das constituições brasileiras, da legislação infraconstitucional relacionada ao ensino médio e das pesquisas empíricas associadas à desigualdade educacional na educação básica.

### **Análise do desenvolvimento histórico das constituições brasileiras e da legislação infraconstitucional**

O entendimento sobre os dispositivos institucionais que legitimam, justificam e estruturam as desigualdades educacionais presentes no ensino médio brasileiro possibilitam inferir a respeito do desenvolvimento histórico das constituições brasileiras e da legislação infraconstitucional que contribuíram para moldar/influenciar o ensino médio brasileiro; assim como, do direito ao sufrágio universal que permitiu a participação política de todos os brasileiros a partir de 1985, possibilitando aos analfabetos a participação no processo eleitoral.

Com o advento do direito ao sufrágio universal e, posteriormente, com a Constituição Federal de 1988 houve a garantia do Estado Democrático de Direito alicerçado na proteção jurídica, nos

direitos fundamentais e nos princípios básicos da educação. Dessa forma, foi possível o surgimento de instituições políticas pluralistas que possibilitaram à população mais pobre, o acesso e a participação política, à educação, saúde e a seguridade social (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012; BRASIL, 1988; LIMONGI; CHEILUB; FIQUEIREDO, 2015; PIKETTY, 2014, 2020).

Isto posto, toma-se como ponto de partida a primeira constituição, a Constituição do Império, outorgada em 25 de março de 1824 por D. Pedro I. Essa constituição estabeleceu que só poderiam votar os homens a partir de 25 anos e com renda mínima anual de 100 mil réis, excluindo, desse modo, o voto das mulheres e dos analfabetos. O critério de renda, alfabetização e sexo excluía a maior parcela da população, sendo o voto exclusivo para uma pequena elite econômica, masculina e alfabetizada (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

A Constituição de 1824 (FILHO, 2011) garantiu que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos, e que nos colégios e nas universidades seriam ensinados os elementos de ciências, belas letras e artes. Logo, nesse período, não se exigia a conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis e a elite econômica educava seus filhos em casa, com preceptores. Outras vezes, os pais se reuniam para contratar professores que dessem aulas em conjunto para seus filhos em algum lugar escolhido, uma vez que, as escolas públicas do Império eram frequentadas apenas pelas crianças das famílias mais abastadas, enquanto às classes populares restava a oferta de poucas escolas, cuja atividade se restringia à instrução elementar: ler, escrever e contar.

É importante ainda citar a primeira lei educacional do Brasil sancionada por Pedro I em 15 de outubro de 1827. A lei "manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio" (BRASIL, 1827). Nessas escolas de primeiras letras do Império, os meninos e meninas estudavam separados e tinham currículos diferentes. Em matemática, as garotas tinham menos lições do que os garotos. Enquanto eles aprendiam adição, subtração,

multiplicação, divisão, números decimais, frações, proporções e geometria, elas não podiam ver nada além das quatro operações básicas. Por outro lado, nas aulas de português e religião o conteúdo era o mesmo para meninos e meninas.

Além disso, no Brasil, um importante fato relacionado ao Período Imperial foi a criação do Colégio D. Pedro II (Rio de Janeiro), no qual se organizou um curso de sete anos de duração, que depois viria a ser o ginásio e o colégio. Essa instituição foi o primeiro colégio oficial que ofereceu instrução secundária, servindo de referência para todas as instituições de nível secundário no Brasil; sendo que os alunos que concluíam os estudos no referido colégio, poderiam ingressar em qualquer outro curso de nível superior, sem necessidade de prestar outros exames (CUNHA, 2011).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foi convocada uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição, promulgada em 24 de fevereiro de 1891 (BRASIL, 1891), a qual instaurou o governo representativo, federal e presidencial. Logo, a Proclamação da República no Brasil trouxe a concepção laica da educação formal. Contudo, essa Constituição considerou apenas os eleitores com direito de voto, os homens adultos alfabetizados. As mulheres, mendigos, soldados, praças e sargentos, integrantes de ordens religiosas, e ex-escravos não tinham direito ao voto. Dessa forma, manteve-se a restrição de voto à maioria da população e consolidava o poder político e econômico das oligarquias (SAVIANI, 2010; SCHWARCZ; STARLING, 2018).

A Constituição pós-escravagista de 1891 “[...] suprimiu as exigências de fortuna, contudo teve o cuidado de excluir os analfabetos do exercício do voto [...] (PIKETTY, 2020, p. 232). Além disso, no capítulo IV, art. 35, o ensino apareceu dentro das atribuições do Congresso. Logo, competia ao congresso “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]” e “criar instituições de ensino superior e secundário nos estados”; e na seção II, art. 72, parágrafo 6º, destacou que o ensino seria leigo e ministrado em estabeleci-

mentos públicos.

Ademais, deste período pode-se destacar o decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, o qual aprovou o regulamento da instrução primária e secundária. Os princípios orientadores desta reforma foram: liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. A organização escolar estruturava-se em escolas públicas de duas categorias: nas escolas primárias de 1º grau, para crianças de 7 a 13 anos de idade, e nas escolas primárias do 2º grau, para crianças de 13 a 15 anos, sendo que nenhum estudante poderia prosseguir os estudos sem o certificado do grau precedente (BRASIL, 1890).

A partir de 1925, o ensino secundário passou a ser organizado por meio do decreto n. 16.782-A, constituindo-se em uma reforma que transformou o ensino secundário em um prolongamento do ensino primário para fornecer uma cultura média geral com duração de seis anos (BRASIL, 1925, art. 47). A partir daí o ensino secundário passou a ter um caráter propedêutico, tendo por finalidade fornecer preparo fundamental e geral para a vida, independente da profissão a que o aluno viesse a se dedicar posteriormente.

É importante ressaltar que, no Brasil, o direito à educação é uma garantia constitucional que somente começou a se esboçar a partir de meados da década de 1930, com a promulgação da Constituição de 1934. Foi a partir da referida Constituição que a educação surgiu nos textos constitucionais como um direito de todos, devendo ser oferecida pela família e pelo Estado. Acrescentando-se que esta Carta trouxe diversos avanços associados à manutenção da federação e ao desenvolvimento de instituições políticas, com a inclusão de setores da sociedade que não tinham direito à participação no processo eleitoral, a exemplo, a incorporação do voto feminino. Todavia, manteve os analfabetos sem ter direito de participar do processo eleitoral e, desse modo, uma parcela significativa da população continuava sem representação ou participação política (SCHWARCZ; STARLING, 2018; VIEIRA, 2007).

A Constituição de 1934 garantiu o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória

extensiva aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino secundário, o que orientou a reforma educacional implementada em 1931 por meio do decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o qual organizava o ensino secundário. A partir desse decreto o ensino secundário passou a ter dois cursos seriados: fundamental, de cinco anos, e complementar, de dois anos, sendo o curso complementar obrigatório para ingresso no curso superior. Ademais, o mencionado decreto atribuiu uma maior organização ao ensino secundário ao estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, a conclusão desse nível para o ingresso no ensino superior e a adoção de programas, métodos e critérios de avaliação (ABREU, 2010). Quanto à Constituição de 1937, destaca-se a seção referente à cultura e à educação, que estabelece:

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, [1937]).

Note-se que a Constituição de 1937 instituiu o ensino primário obrigatório e gratuito, estabelecendo o caráter parcial da gratuidade, não excluindo o dever da solidariedade "[...] dos menos para com os mais necessitados", bem como destinou o ensino pré-vocacional e vocacional às classes menos favorecidas. Logo, a educação pública, constituiu-se como a educação escolar destinada a quem não pode pagar a escola particular (VIEIRA, 2007).

A partir desta Carta a regulamentação do ensino foi implementada por meio de leis orgânicas do ensino que possibilitaram a construção de um sistema educacional centralizado e que "[...] atingiram tanto o ensino público quanto o particular mediante o mecanismo da equiparação, com efeitos legais para as escolas privadas que se submetessem à fiscalização federal" (HILSDORF, 2005, p. 101). Ademais, houve a estruturação do ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Indus-

trial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário.

Com o advento da lei orgânica de 1942 o ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de 4 anos para os adolescentes; e o segundo, dividido em clássico e científico, com duração de três anos e com o objetivo de consolidar o ciclo ginásial (BRASIL, 1942). Este decreto regulamentou o "[...] ensino médio acadêmico para as classes médias altas, e o ensino médio industrial, comercial e agrícola para as classes trabalhadoras, além dos cursos normais para a formação de professoras" (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 592).

Dessa forma, os ginásios públicos, que eram mais privilegiados e disputados, e os colégios particulares católicos encarregaram-se de oferecer o ensino médio propedêutico e acadêmico para os mais ricos, preparados para o ensino superior; enquanto a educação profissional, gerida pela iniciativa privada com financiamento público, ficou destinada à população mais pobre que não conseguia aprovação nos exames de admissão nos ginásios públicos, nem pagar as mensalidades nos colégios particulares católicos (SCHWARTZMAN, 2005).

É oportuno enfatizar que a Constituição de 1946 devolveu,

[...] uma rotina democrática para as instituições republicanas, com eleições diretas para os postos do governo no âmbito executivo e do legislativo e nas três esferas da federação – união, estados e municípios. Também garantia a liberdade de imprensa e de opinião, reconhecia a importância dos partidos políticos e ampliava o escopo democrático da República, incorporando como eleitores, mais de um quarto da população com idade a partir de dezoito anos (SCHWARTZMAN, 2005, p. 396).

Acrescenta-se ainda que a Constituição em comento manteve a restrição do voto para as pessoas analfabetas. Além disso, estabeleceu como principais dispositivos: a competência da união para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e foi nesse contexto que a educação passou a ser um direito de todos, com a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e com a gratuidade do ensino oficial a todos no

ensino primário. Aos níveis seguintes, para tantos quantos comprovarem falta ou insuficiência de meios, estabeleceu-se como regra o ensino ministrado pelos poderes públicos, mas livre à iniciativa particular, e o ensino religioso obrigatório ministrado segundo a confissão religiosa dos alunos (VIEIRA, 2007).

Na Constituição de 1946 foi especificado que a União teria a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (VIEIRA, 2007). Por conseguinte, em 20 de dezembro de 1961, foi instituída a Lei n. 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu para o ensino médio:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente (BRASIL, 1961).

Vale destacar que a LDB/1961 trouxe grande inovação, pois permitia aos alunos concluírem qualquer ramo do grau médio para ter acesso ao ensino superior após processo de classificação em concurso de habilitação. Anteriormente a essa lei, somente o aluno que cursasse o secundário teria acesso ao ensino superior, visto que, aos ramos do ensino secundário é que se permitiam o acesso às carreiras a eles correspondentes. Portanto, nas situações de troca de ramos desse tipo de ensino o aluno não perderia mais os anos cursados (SAVIANI, 2010).

Na madrugada do dia 31 de março de 1964 um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. Desde então, foi concebido um novo marco legal para o país, a começar por uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1967). Nesse contexto, deu-se a

implantação de um regime político marcado pelo autoritarismo, o qual privilegiava a autoridade do estado em relação às liberdades individuais e ao poder executivo em detrimento dos poderes legislativo e judiciário (SCHWARCZ; STARLING, 2018; VIEIRA, 2007). É significativo ressaltar que o projeto de desenvolvimento econômico da ditadura militar,

[...] deu prioridade a um programa de estímulo ao investimento estrangeiro às exportações por meio da desvalorização do cruzeiro em relação ao dólar. Adotou uma dura política de estabilização: controle dos salários, redução da idade legal mínima de trabalho, fim da estabilidade do emprego através do Fundo de Garantia do tempo de Serviço (FGTS), repressão a sindicatos, proibição de greves (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 451).

Com relação à educação, a Constituição de 1967 estabeleceu o seguinte parâmetro: "art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana" (BRASIL, 1967). Além disso, definiu a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, determinou que o ensino fosse ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos, e que o ensino privado fosse subsidiado pela União (VIEIRA, 2007).

Por sua vez, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, implantou o 2º grau com "três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente" (BRASIL, 1971) e estabeleceu que a conclusão do 2º grau habilitaria ao prosseguimento dos estudos em grau superior e, ainda, que as instituições de ensino privadas receberiam apoio técnico e financeiro do poder público (art. 45). Portanto, essa lei implantou uma série de medidas relacionadas à expansão da escola secundária sobre sua função e articulação com o ensino primário, a formação do professor e a organização de sua carreira e de sua jornada de trabalho.

É bom lembrar que o fim do Ato Institucional

n. 5, a revisão da Lei de Segurança Nacional, que alterava a tipologia de crimes contra a segurança do Estado e o projeto de anistia encaminhado ao congresso pelo último presidente militar (João Figueiredo), possibilitaram um amplo projeto de reconciliação nacional associado a um processo de abertura política, culminando com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1979, 1988; SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Vale salientar que em nenhuma constituição brasileira anterior à Carta de 1988 a ordem social teve como prioridade “[...] o bem-estar e justiça sociais” (BRASIL, 1988, art. 193, p. 33), abrangendo a política social e os campos da seguridade social, saúde, previdência social, assistência social, educação, cultura, desporto, meio ambiente, família, criança, adolescente, jovem e idoso. Além disso, pôs em destaque os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos e da atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores.

A Constituição de 1988 garantiu um Estado Democrático de Direito em que as políticas sociais se tornaram obrigatórias e imediatas, possibilitando a construção de uma nova coalização da sociedade brasileira, produto da convergência de diversos movimentos sociais e do sindicalismo (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, houve a proposta de construção de um estado mais sensível às demandas das camadas mais pobres da população e, por meio da implementação de uma legislação infraconstitucional, a educação básica se tornou obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Com isso, o legislador visou garantir o acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos aqueles que não concluíram na idade própria.

Conforme já mencionado na introdução deste artigo, a LDB/1996 (BRASIL, 1996) versa sobre os aspectos relacionados ao ensino médio. Contudo, vale ressaltar as reformas do ensino médio implementadas a partir da publicação da Lei n.

13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB/1996 no que diz respeito ao financiamento do ensino e à qualificação para o exercício da docência.

Das mudanças introduzidas pela Lei n. 13.415 destacam-se:

a) aumento da carga horária anual (art. 1º, parágrafo 1º). A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017;

b) determinação de padrões mínimo esperados a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (art. 3, parágrafo 8º). A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, os quais serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC;

c) construção do currículo fundamentado na BNCC (BRASIL, 2018);

d) parcerias com instituições de educação escolar que ofereçam ensino a distância (art. 4º, parágrafo 11º);

e) exercício profissional do docente do ensino médio sem formação em instituições de educação superior (art. 6, inciso IV).

Deve-se salientar que, independentemente das mudanças, inovações, controvérsias e consonâncias associadas à Lei n. 13.415, não se pode deixar de mencionar que a referida lei não assegurou os princípios constitucionais de qualidade e equidade aos estudantes, o que não coaduna com o que reza a legislação vigente acerca da igualdade de acesso, de oportunidades educacionais, de condições de ensino, infraestrutura física e pedagógica para que todos tenham as mesmas condições de adquirir os conhecimentos, habilidades e competências mínimas necessárias no processo de escolarização.

### **Pesquisas empíricas associadas à desigualdade educacional na educação básica**

No Brasil, com o avanço das pesquisas empíricas no campo da avaliação educacional, prin-

principalmente, após a implantação das avaliações em larga escala sob a forma de *survey*, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi possível obter dados e evidências estatísticas sobre as desigualdades educacionais na educação básica. A seguir apresentam-se alguns estudos neste sentido.

Uma das primeiras pesquisas empíricas realizadas no Brasil que utilizou dados do SAEB foi a de César e Soares (2001), a qual analisou os dados de provas de Matemática da 8ª série do ensino fundamental do SAEB de 1999 a partir da análise de regressão multinível. A pesquisa teve como objetivo avaliar como o efeito do nível socioeconômico (NSE) dos pares deve ser considerado em um estudo do desempenho acadêmico dos alunos.

Em conclusão, os autores da pesquisa em comento destacam que o aluno com NSE mais elevado em uma escola com menor NSE sofre o efeito deletério do ambiente. Seu escore é próximo ao do aluno com menor NSE, podendo ser um pouco superior ou um pouco inferior, dependendo do NSE da escola. O aluno com menor NSE na escola com maior NSE é beneficiado pelo meio. Entretanto, o ganho do aluno com menor NSE é muito inferior à perda do aluno com maior NSE, uma vez que a distância entre os escores dos alunos com maior NSE dos de menor NSE aumenta sistematicamente com o aumento da média. Isso sugere que, em democracias mais estáveis, o ensino público não permite a criação de escolas com grande concentração socioeconômica.

Nesse contexto, Oliveira (2005, p. 86) destaca que,

A sociedade brasileira nunca aprendeu a promover a equidade por meio de políticas sociais – a melhorias que beneficiam os pobres têm sido, até o momento consequências do crescimento econômico em termos gerais. Em grande parte, e para a maioria da população, a educação não conseguiu promover nem ser usada como um instrumento para promover a mobilidade social ou uma menor desigualdade. A menos que a sociedade brasileira compreenda que a expansão ilimitada do ensino não fomenta a causa da igualdade, não se modificará esse quadro de realismo fantástico [...].

Observa-se que, no Brasil, sempre houve uma cultura de expansão do ensino sem se preocupar com os aspectos relacionados à qualidade e eficiência das políticas educacionais implementadas. Foi somente a partir da década de 1990 que se obteve informações baseadas em evidências oriundas do SAEB.

Por meio de avaliações em larga escala foi possível verificar que o ensino público não consegue diminuir as desigualdades, pois, ao mesmo tempo em que as escolas particulares agregam mais conhecimentos, habilidades e competências para os alunos de NSE mais elevado, os alunos mais pobres vivenciam outra realidade (OLIVEIRA, 2005). Esta segmentação da rede de ensino e dos alunos contribui para o aumento da desigualdade educacional.

Oliveira (2005, p. 66) ainda alerta que a “[...] expansão indiscriminada [...]” não oferece condições para que se estabeleça padrões mínimos de qualidade, visto que, essa política educacional baseava-se na possibilidade ou impossibilidade de acesso à educação escolar sem um acompanhamento de um processo educacional que permitisse monitorar a qualidade do ensino oferecido. Além disso, o autor ressalta que essa expansão sem planejamento prejudicou a qualidade e a equidade da educação escolar e em nada contribuiu para o aumento das taxas de retorno social ou individual dos estudantes, nem tampouco atraiu os melhores alunos para a docência.

Gonçalves e França (2008), por meio de uma pesquisa, analisaram os dados do SAEB de 2003 de Matemática dos alunos de 4ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, com o objetivo de mostrar como a desigualdade é reproduzida no sistema educacional, isto é, como a escola, ao não se mostrar neutra, perpetua as desigualdades escolares. Além disso, buscou os fatores que explicam a qualidade escolar no nível individual, escolar e estadual, e como a sua elevação possibilitaria à escola agir como instrumento de ruptura entre o baixo NSE da família e o baixo desempenho escolar dos filhos.

De acordo com os autores, a frequência dos

estudantes nas escolas particulares e federais, a presença de uma boa infraestrutura de equipamentos e de segurança, ser do sexo masculino, ter se autodenominado branco, aumento dos recursos em relação ao PIB<sup>3</sup> e o percentual de votantes no 1º turno nas eleições de 2002 demonstraram ter um efeito positivo sobre o desempenho escolar.

A principal conclusão da pesquisa é que as diferenças de condições observadas (no nível individual, escolar e estadual) mostram-se ter impacto no desempenho escolar. Portanto, a qualidade das escolas (principalmente aquelas do ensino médio) pode reduzir estes impactos, entretanto, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre os estados podem dificultar a democratização do ensino de qualidade.

Ribeiro (2011) analisou os dados da Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades para avaliar o efeito dos recursos dos pais nas chances de sucesso e progressão educacional dos filhos. A pesquisa teve como objetivos: 1º) analisar os papéis que a estrutura do sistema educacional brasileiro e os recursos familiares desempenham na reprodução e superação das desigualdades de oportunidades e resultados educacionais; 2º) verificar qual é a relação entre desigualdade de oportunidades educacionais e desigualdade de resultados educacionais.

Os resultados encontrados pelo autor destacam como principais variáveis que afetam a desigualdade de oportunidades educacionais: área de residência (urbana *versus* rural), em termos de região de nascimento (Sul *versus* Norte); *status* ocupacional da mãe ou do pai; desvantagens para filhos de mães que trabalhavam fora do domicílio; desigualdade em termos de educação da mãe ou do pai; desvantagens para indivíduos que cresceram em famílias monoparentais ou com muitos irmãos. Foi observado também que a riqueza dos pais, em termos de ativos econômicos em oposição à renda ou *status* ocupacional, é um importante fator para determinar as

desigualdades de oportunidades educacionais; além disso, a riqueza dos pais contribui para a estratificação do sistema educacional brasileiro entre tipos de escola com qualidades distintas.

Dessa forma, a pesquisa de Ribeiro (2011) demonstra que a educação escolar brasileira é segmentada (estratificada) em escolas da rede pública e particular que tem efeito significativo sobre o desempenho escolar. Portanto, a estratificação escolar promove a desigualdade de oportunidades educacionais, na medida em que indivíduos que frequentaram escolas privadas e federais de ensino fundamental e médio têm chances extremamente maiores de progredir no sistema do que aqueles que frequentaram escolas públicas. Salientando-se, ainda, que os pais mais ricos adotam a estratégia de matricular seus filhos em escolas particulares quando estão cursando a educação básica e, posteriormente, proporcionar que os filhos tenham maior probabilidade de ingressar na educação pública, visto que fez a educação básica em instituições privadas de melhor qualidade.

Laros, Marciano e Andrade (2012) examinaram os fatores associados ao desempenho escolar entre as regiões brasileiras, utilizando os dados do SAEB de 2011 de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do ensino médio. A pesquisa teve como objetivo identificar quais características de alunos e escolas são associadas ao desempenho em Português, bem como, verificar se existem diferenças entre as regiões geográficas brasileiras. Além do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa aferido por meio de um teste cognitivo, foram considerados os questionários contextuais dos alunos, professores, diretores e escolas. Foi utilizada a regressão multinível para analisar os dados.

Os resultados sugerem que 74,6% da variância do desempenho médio no teste de Português entre as escolas deve-se a diferenças na composição do NSE de seus alunos, o que indica um efeito muito grande de seleção e composição

<sup>3</sup> PIB (Produto Interno Bruto) - é o total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes destinados ao consumo final, sendo, portanto, equivalente à soma dos valores adicionados pelas diversas atividades econômicas acrescida dos impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos. O produto interno bruto também é equivalente à soma dos consumos finais de bens e serviços valorados a preço de mercado, sendo, também, equivalente à soma das rendas primárias (PIKETTY, 2014).

dos alunos nas escolas. Este resultado confirma o fato de que a alocação dos alunos às escolas não acontece de modo aleatório, mas sim que o NSE da família do aluno está contribuindo consideravelmente na decisão sobre qual escola o aluno vai frequentar. Além desse fator explicativo, os autores verificaram que os variáveis recursos culturais da família e atraso dos alunos também afetam o desempenho em Português.

Medeiros e Oliveira (2014) analisaram os fatores que afetam as desigualdades educacionais entre e dentro de regiões do Brasil. Os autores utilizaram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2011 referente a população com idades entre 14 e 17 anos. A população que participou da pesquisa foi dividida em sete unidades geográficas, sendo as regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste, que reúnem os estados da região, excluindo o Distrito Federal. A região Sudeste foi dividida em duas partes, sendo a primeira denominada São Paulo (formada exclusivamente pelo estado de São Paulo), e a outra denominada estados do Sudeste (formada pelos demais estados). Os autores utilizaram como método estatístico a regressão linear para estimar o valor da educação para cada uma das unidades geográficas.

Os resultados encontrados apontam que existem desigualdades regionais importantes nas médias de ano de estudo da população brasileira entre 14 e 17 anos. Além disso, o estudo aponta que parte das desigualdades regionais pode ser explicada pela origem social das populações, uma vez que as pessoas de origem mais pobre possuem menores níveis educacionais.

Uma das pesquisas empíricas mais relevantes que permitem analisar as desigualdades de aprendizado dos estudantes da educação básica é o estudo de Alves, Soares e Xavier (2014), em que os autores reuniram dados de avaliações educacionais realizadas durante os anos de 2003 a 2011 para produzir um índice de NSE nas escolas do ensino fundamental e médio. O objetivo da pesquisa foi apresentar a metodologia e os resultados do desenvolvimento de um índice de NSE das escolas de educação básica do Brasil. A

pesquisa utilizou a técnica de regressão multinível para analisar os dados.

Na mencionada pesquisa foi utilizada a base de dados da Prova Brasil dos ciclos referentes aos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011; o SAEB de 2003, 2005 e 2011; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2011, no qual os estudantes que responderam as avaliações preencheram questionários contextuais utilizados para a construção do índice de NSE da pesquisa.

Os resultados encontrados por Alves, Soares e Xavier (2014) destacam que foram obtidos o NSE médio de 81.140 escolas de educação básica. Nota-se que as escolas municipais e estaduais têm NSE semelhantes e em níveis mais baixos do que escolas federais e privadas. As escolas privadas, por sua vez, agregam os alunos de maior NSE.

Os autores destacam que o índice de NSE pode ser usado como uma “[...] variável explicativa ou de controle em estudos educacionais, ou no planejamento de estudos comparativos para a definição dos grupos de escolas [...]” (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014, p. 694). Portanto, a variável independente NSE foi identificada como determinante do desempenho escolar verificado pela Prova Brasil, SAEB e ENEM.

Além disso, os autores analisaram as desigualdades de aprendizado entre grupos de alunos definidos pelo sexo, cor e NSE, cujos achados destacam como principais resultados:

a) no que se refere ao sexo, nota-se que a diferença de desempenho entre meninas e meninos apresenta um resultado convergente com a literatura educacional sobre diferenças entre gêneros, apontando que as alunas apresentam um desempenho melhor do que os alunos em Leitura; enquanto em Matemática, a diferença de gêneros é menos clara e mais instável;

b) com relação a cor, verifica-se que há diferença de desempenho entre os brancos e não brancos. Constatou-se que o aluno negro aparece com uma grande desvantagem em relação ao aluno branco, porque os alunos negros apresentam um resultado inferior;

c) o que concerne ao NSE, comprova-se o grande efeito dessa variável sobre o desempenho, visto que, existe uma grande diferença entre os alunos com maior (melhor desempenho) e menor (pior desempenho) NSE, o que ocorre independente da disciplina avaliada.

Um outro ponto a evidenciar nesta pesquisa, refere-se ao fato de que,

[...] com a expansão do ensino básico, as desigualdades que antes afetavam mais acentuadamente o acesso e a progressão escolar vêm se revelando pelas desigualdades de aprendizado. Os problemas do aprendizado no ensino fundamental constituem uma barreira para o acesso dos alunos aos níveis mais altos de ensino. Para os alunos com nível socioeconômico mais baixo, pretos, meninos (em Leitura) ou meninas (em Matemática), as proficiências mais baixas os colocam em situação muito desvantajosa para seguir sua trajetória escolar (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016, p. 74).

Diante do exposto, infere-se que não basta apenas garantir o acesso dos alunos ao ensino fundamental, mas, faz-se necessário que se crie as condições para superar as desigualdades educacionais que produzem barreiras, dificultando o aprimoramento das aptidões naturais por meio da aquisição do conhecimento escolar, do desenvolvimento humano e das habilidades e competências oriundas do processo de escolarização formal.

Em outra pesquisa, Menezes-Filho e Oliveira (2014) quantificaram o papel da educação na queda recente da desigualdade da renda familiar *per capita*<sup>4</sup> no Brasil. Para isso, utilizaram os dados da PNAD do período de 1992 a 2009. O estudo teve como objetivo analisar a evolução da desigualdade na distribuição da renda entre as famílias brasileiras e de seus principais determinantes nas duas últimas décadas.

Os autores analisaram a evolução dos componentes que formam a renda familiar *per capita* e seus determinantes para cada família encontrada. Posteriormente, foram realizadas simulações para estimar a contribuição da renda do trabalho e da educação para a queda da desigualdade. Os

resultados demonstram que a escolaridade dos grupos mais pobres da população vem crescendo mais do que a escolaridade dos mais ricos. O aumento da educação dos mais pobres contribui para a redução da desigualdade, tanto no mercado de trabalho, quanto na renda familiar *per capita*. Além disso, observa-se que, desde 1999, a escolaridade dos mais pobres vem crescendo mais do que a escolaridade dos mais ricos. Portanto, a melhoria verificada teve uma importante contribuição para a redução da desigualdade no mercado de trabalho e na renda familiar *per capita* (MENEZES-FILHO; OLIVEIRA, 2014).

Ribeiro, Ceneiva e Brito (2015) usaram os microdados dos censos brasileiros entre 1960 e 2010 para avaliar a evolução do efeito da origem socioeconômica na progressão educacional dos brasileiros entre 12 e 25 anos, buscando responder ao questionamento: o que mudou no Brasil nos últimos cinquenta anos, no que diz respeito à estratificação educacional dos jovens?

Nesta pesquisa a desigualdade de oportunidades educacionais foi mensurada pelo efeito das características socioeconômicas dos pais nos resultados educacionais dos filhos. Inicialmente, utilizou-se a estatística descritiva sobre a evolução do nível de escolaridade da população jovem e suas chances de progressão no sistema educacional brasileiro, independentemente de sua origem social. Posteriormente, foram aplicados modelos de progressão educacional entre os jovens, considerando sua origem socioeconômica. Os principais resultados destacam que:

a) em relação aos grupos raciais, observa-se que as desigualdades de oportunidades educacionais entre pardos, negros e brancos mantêm-se durante todo o período da pesquisa e contribuem para a estratificação educacional brasileira;

b) no que concerne ao efeito da renda domiciliar *per capita*, nota-se que seu efeito decresce no período, dado que, provavelmente, a universalização do acesso ao ensino fundamental

<sup>4</sup> Rendimento mensal domiciliar *per capita* é o resultado da divisão do rendimento mensal domiciliar pelo número de componentes da unidade domiciliar, exclusive os daqueles cuja condição na unidade domiciliar é pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico (MENEZES-FILHO; OLIVEIRA, 2014).

contribuiu para essa diminuição;

c) sobre a escolaridade da mãe, apresenta o efeito esperado, visto que, quanto maior sua escolaridade, maiores são as probabilidades de os filhos atingirem um maior grau de formação acadêmica.

A principal conclusão da pesquisa de Ribeiro, Ceneiva e Brito (2015, p. 108) é que, "[...] nos últimos cinquenta anos no Brasil, houve diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis educacionais básicos, persistência das desigualdades no nível básico e aumento da desigualdade no nível superior". Ou seja, pode-se considerar que tal fato foi uma consequência da garantia de um direito e da expansão de uma política pública de inclusão educacional que possibilitou o pleno acesso ao ensino fundamental, mas manteve as desigualdades nos níveis mais avançados da educação escolar.

Oliveira e Neto (2016) deram ênfase à importância das fontes de rendas do trabalho associadas à escolaridade sobre a queda na desigualdade de renda regional observada entre 1995 e 2011. Os autores utilizaram os dados provenientes da PNAD para desagregar informações das unidades da federação e decompor informações de renda em relação a diferentes características dos domicílios.

Os achados da pesquisa indicam que a dinâmica da renda do trabalho, com destaque para os indivíduos com no mínimo ensino médio completo e de renda dos programas sociais (bolsa família e benefício de prestação continuada), foi a principal responsável pela queda da desigualdade no período entre 1995 e 2011, o que, provavelmente, estaria associado à expansão da educação nas regiões mais pobres. Enquanto a dinâmica de distribuição da renda dos indivíduos com ensino superior entre os estados atuou no sentido de elevar a concentração regional de renda no país (OLIVEIRA; NETO, 2016).

Medeiros, Barbosa e Carvalhaes (2019) empregaram simulações retrospectivas para analisar micro dados da PNAD de 1976 – 2015 e as amostras dos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010. O objetivo da pesquisa foi examinar se as políticas

de expansão do sistema educacional poderiam reduzir a desigualdade e a pobreza no Brasil.

As simulações realizadas pelos autores demonstram que, se em 1956 o ensino médio tivesse sido garantido como escolaridade mínima, em 2010 os trabalhadores com pelo menos esse nível de escolarização teriam se tornado aproximadamente 86% da força de trabalho. Ou seja, espera-se que a garantia, no mínimo, do ensino médio, permita que os indivíduos mais qualificados e recém-chegados sejam contratados em empregos que remunerem melhor, além de permitir que a melhoria na distribuição da remuneração avance por meio de uma equalização da renda, de baixo para cima.

Ainda, em relação aos resultados da pesquisa ora em análise, as simulações apontam que, se a força de trabalho brasileira fosse mais escolarizada ocorreria uma redução da pobreza ao longo dos anos. Todavia, para que se continuasse a reduzir a pobreza, seria necessário garantir a universalização da escolarização da população até a educação superior.

Por fim, o estudo de Vittelli, Fritsch e Silva (2019) utilizou os dados da PNAD do período 2004-2014 para mapear as políticas e programas educacionais promovidos durante os períodos de gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). A pesquisa teve como objetivo analisar as desigualdades educacionais por meio de um diagnóstico da educação brasileira no período 2004-2014, apontando políticas e programas educacionais que podem ter sido intervenientes nos resultados dos indicadores apresentados no estudo. Os autores apontam como principais resultados da avaliação desses indicadores:

a) no que se refere à taxa de escolarização bruta, são destacados três pontos importantes: (a) evasão, caracterizada pelos estudantes que não seguem no sistema (problema de permanência), mesmo aqueles que gostariam de permanecer, são impedidos pela limitação de vagas disponíveis; (b) reprovações, que não permitem que os estudantes deem vazão ao fluxo escolar; e (c) a retenção dos estudantes na educação básica;

b) no que concerne à defasagem idade-série, verifica-se que é um indicador que interfere no andamento do fluxo escolar, uma vez que o estudante, estando nessa condição, tem 140% de chance a mais de ser reprovado do que os demais, assim como apresenta maior probabilidade de abandonar os estudos;

c) em relação à taxa de escolarização líquida e ao rendimento mensal familiar *per capita*, constata-se que existe uma segmentação na educação brasileira com relação ao grupo étnico e entre classes menos favorecidas economicamente, ou seja, os estudantes negros, pobres e das regiões mais carentes apresentam os piores resultados;

d) no que diz respeito à taxa de conclusão do ensino fundamental e médio, nas regiões mais pobres verifica-se que os estudantes negros, pardos e oriundos de famílias com menores rendimentos apresentam os piores resultados;

e) quanto ao percentual de estudantes de 18 a 24 anos por nível de ensino frequentado, por cor ou raça no Brasil, entre 2004-2014, observa-se um crescimento da distribuição da escolarização entre as raças, apesar de ainda ser encontrada uma disparidade nessa faixa de idade, ainda que menos significativa. Em 2004 a proporção de adultos negros matriculados na educação fundamental era de 23,6%, contra 8,7% dos brancos;

f) no que tange aos estudantes da rede pública e particular no ensino fundamental, médio e superior, segundo os quintos de rendimento mensal familiar *per capita* no Brasil, em 2014 constata-se que, no ensino fundamental há uma inversão do acesso, ou seja, quanto mais baixos os rendimentos familiares, maiores as concentrações de estudantes em instituições públicas. No ensino médio, quanto mais altos os rendimentos familiares, maior a proporção de concentração de estudantes em instituições particulares. No ensino superior, as classes mais altas e baixas se concentram em instituições particulares. Ou seja, observa-se o aumento da participação da educação superior privada no total de estudantes.

A principal conclusão da pesquisa é que o efeito da implantação de algumas políticas aparece em médio ou longo prazo, contudo, a evasão

escolar acaba desconstruindo a possibilidade de redução dos dados de desigualdade social, pois ainda que se amplie o acesso, as taxas de conclusão mostram a saída dos estudantes, principalmente aqueles que têm características de fragilidade social, como negros e pardos, classes sociais mais desfavorecidas ou oriundos de regiões menos desenvolvidas economicamente.

Tendo em vista os resultados das pesquisas empíricas apresentadas, entende-se que o pífio desempenho escolar dos alunos apontados pelo SAEB são, provavelmente, reflexos de regimes desigualitários (PIKETTY, 2020) fundamentados em desigualdades econômicas, sociais, educacionais, políticas e jurídicas, o que contribui para o enfraquecimento da responsabilidade social, da solidariedade entre os cidadãos, do Estado Democrático de Direito e do Estado de bem-estar social. Isso porque o Estado é incapaz de incentivar e promover a justiça educacional e o desenvolvimento humano para o surgimento de uma educação de qualidade, capaz de garantir a equidade.

Em face disso,

[...] a desigualdade moderna se caracteriza por um conjunto de práticas discriminatórias e desigualdades estatutárias e étnicas - religiosas, cuja violência é pouco mencionada no conto de fadas meritocrático, o que nos aproxima das formas mais brutais das antigas desigualdades das quais pretendemos nos diferenciar [...] (PIKETTY, 2020, p. 13).

O termo meritocracia, segundo Sandel (2020), é originado da obra ficcional intitulada *The Rise of the Meritocracy*, escrita pelo sociólogo britânico Michael Young (1958), uma distopia que apresenta a sociedade britânica organizada em um sistema educacional e profissional fundamentada no mérito. Logo, nesse universo distópico, o sucesso, o fracasso e vencer ou perder seriam consequências exclusivas do próprio indivíduo. Isso implica em desconsiderar todos os fenômenos imprevisíveis relacionados aos aspectos sociais, históricos, culturais, educacionais, psicológicos, econômicos, políticos, afetivos, entre outros, que impactam a vida das pessoas em sociedade, de maneira que reflète as condições do que se

considera derrota ou fracasso em uma sociedade hipercapitalista.

Diante dessa realidade, o discurso meritocrático faz com que os vencedores no sistema econômico, político, jurídico e educacional fiquem extremamente arrogantes e os perdedores totalmente ressentidos. Desse modo,

A arrogância meritocrática reflete a tendência de vencedores a respirar fundo o sucesso, a esquecer a sorte e a sina dos que os ajudaram ao longo do caminho. É convicção presunçosa de pessoas que chegam ao topo que elas merecem esse destino e que aqueles embaixo merecem o deles também. Esse comportamento é o companheiro moral da política tecnocrata (SANDEL, 2020, p. 38).

Estes fundamentos meritocráticos fornecem argumentos morais, éticos e de justiça para que as instituições políticas e econômicas presentes no Brasil legitimem, justifiquem e estruturem a histórica desigualdade do sistema econômico, político, jurídico e educacional, que contribuiu/ contribui, de forma direta/indireta, com o baixo nível de aprendizagem escolar. Acrescenta-se, ainda, que o Estado foi incapaz de incentivar as famílias e as pessoas a buscarem o aprimoramento de suas aptidões naturais por meio da aquisição do conhecimento escolar, do desenvolvimento humano e das habilidades, competências e atitudes oriundas do processo de educação formal, o que pode ser constatado ao verificar o pífio desempenho escolar apontado pelo SAEB.

Com isso, assolapa-se as liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e a segurança protetora. Isso porque as instituições econômicas, políticas, jurídicas e educacionais não proporcionam o desenvolvimento humano, para o surgimento de uma educação de qualidade que garanta a equidade e a justiça educacional, de maneira que se possa promover a emancipação por meio da educação e da promoção de uma sociedade justa (PIKETTY, 2020; SEN, 2010).

### Considerações finais

Ao analisar os dispositivos institucionais que estruturam as desigualdades educacionais no en-

sino médio brasileiro constata-se que seu exame possibilita compreender seu efeito sobre a organização das normas e regras da educação escolar brasileira. Nesse contexto, a análise histórica dos principais marcos legais que regulamentaram/ regulamentam o ensino médio possibilita entender que o baixo nível de desempenho escolar apontado pelo SAEB é uma consequência direta/ indireta da desigualdade econômica, social e educacional que afeta, principalmente, os estudantes das escolas públicas e alunos oriundos de famílias mais vulneráveis, em condição de pobreza, desigualdade e marginalidade.

Em face disso, verifica-se o reflexo dessas desigualdades nos resultados do SAEB, que acaba por inviabilizar a garantia dos padrões mínimos de qualidade e equidade educacional e a promoção da justiça educacional, haja vista que afeta o desempenho escolar, o êxito e a trajetória escolar dos discentes da educação básica; além de ser um dos principais determinantes para que os estudantes prossigam com os estudos ou sejam preparados para o mercado de trabalho, já que existe uma forte relação entre os níveis de educação escolar e a mobilidade social e econômica.

Baseando-se nos aspectos examinados, verifica-se que a análise do desenvolvimento histórico e das normas e regulamentos provenientes das constituições brasileiras e do direito à plena participação política da população possibilitou verificar como a desigualdade de renda e riqueza suprimem a justiça educacional, as liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades econômicas, sociais, educacionais, as garantias de transparência e a segurança protetora.

Conclui-se que as instituições políticas e econômicas presentes no Brasil favoreceram uma histórica desigualdade estruturada em um sistema econômico, político, jurídico e educacional que não garantiu os padrões mínimos de qualidade e equidade para assegurar o acesso, permanência e o êxito dos estudantes do ensino médio. Além disso, o Estado foi incapaz de proporcionar as condições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e educacionais para o desenvolvimento

humano e o surgimento de uma educação de qualidade que garantisse a equidade e a justiça educacional, e promovesse a emancipação por meio da aquisição dos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes oriundos do processo de educação formal. Portanto, o pífio desempenho escolar dos alunos, conforme apontado pelo SAEB, é uma consequência direta/indireta dessas instituições, as quais reproduzem, justificam, legitimam e fundamentam as extremas desigualdades sociais, econômicas e educacionais no Brasil.

## Referências

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado. A homogeneização do ensino médio na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade e controle. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 291-302, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500018>. Acesso em: 9 out. 2020.

ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James. **Por que as nações fracassam**: as origens do poder, da prosperidade e da pobreza. Tradução de Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ALVES, Fátima; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio**: avaliação políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300005>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 24 fev. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao01.htm). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 10 nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao037.htm). Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 18 set. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao046.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao046.htm). Acesso em: 09 out. 2020.

[planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao046.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao046.htm). Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 24 jan. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao067.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao067.htm). Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 5.978, abr. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: [S. l.], p. 71, v. 1, parte. I, out. 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede

anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12265, 28 ago. 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6683.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm). Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2018. Versão final. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver-sofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-sofinal_site.pdf). Acesso em: 8 maio 2022.

CÉSAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001. Disponível em: <https://rebeb.org.br/revista/article/view/346>. Acesso em: 9 out. 2020.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. A ineficiência da desigualdade. Síntese (LC/SES.37/4). Santiago: CEPAL, 2018. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43569/4/S1800303\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43569/4/S1800303_pt.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-204.

FILHO, Luciano Mendes Faria. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-150.

GONÇALVES, Flávio Oliveira; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. **Ensaio**: avaliação políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 639-662 out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a09.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LAROS, Jacob Arie; MARCIANO, João Luiz; ANDRADE, Josemberg Moura de. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. **Ensaio**: avaliação políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 623-646, out./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000400002>. Acesso em: 9 out. 2020.

LIMONGI, Fernando; CHEILUB, José Antônio; FIGUEREDO, Argelina Cheibub. Participação política no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Unesp, CEM, 2015. p. 23-49.

MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Rogério J.; CARVALHAES, Flávio. **Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2447.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2447.pdf). Acesso em: 9 out. 2020.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 561-585, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200012>. Acesso em: 9 out. 2020.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino; OLIVEIRA, Alison Pablo. **A contribuição da educação para a queda da desigualdade de renda per capita no Brasil**. São Paulo: INSPER, 2014. Disponível em: [https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/PolicyPaper\\_Educacao\\_Desigualdade.pdf](https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/PolicyPaper_Educacao_Desigualdade.pdf). Acesso em: 09 out. 2020.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo. Desigualdade e políticas compensatórias. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 53-89.

OLIVEIRA, Rodrigo Carvalho; NETO, Raul da Mota Silveira. Expansão da escolaridade e redução da desigualdade regional de renda no Brasil entre 1995 e 2011: progressos recentes e desafios presentes. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 42-60, abr. 2016. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1618/1218>. Acesso em: 9 out. 2020.

PIKETTY, Thomas. **O capital do século XXI**. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIKETTY, Thomas. **Capital e ideologia**. Tradução de Maria de Fátima Olivado Couto, Dorothée de Bruchard. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000100002>. Acesso em: 9 out. 2020.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves. Estratificação educacional entre os jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Unesp; CEM, 2015. p. 79-108.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvi Libanio. 1. ed. Rio de Janeiro, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (org.) Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010. p.15-44.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação do Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-51.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300010>. Acesso em: 9 out. 2020.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>. Acesso em: 9 out. 2020.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela; SILVA, Rodrigo Dias. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n1p31-49>. Acesso em: 9 out. 2020.

---

### Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

Doutor em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT), em Aracaju, SE, Brasil; mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP), em São Paulo, SP, Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas da UNIT.

---

### Simone Silveira Amorim

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em Aracaju, SE, Brasil; mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em Aracaju, SE, Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT), em Aracaju, Sergipe, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas da UNIT.

---

### Endereços para correspondência

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão; Simone Silveira Amorim

Universidade Tiradentes

Av. Murilo Dantas, 300

Farolândia, 49032-016

Aracaju, SE, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*