

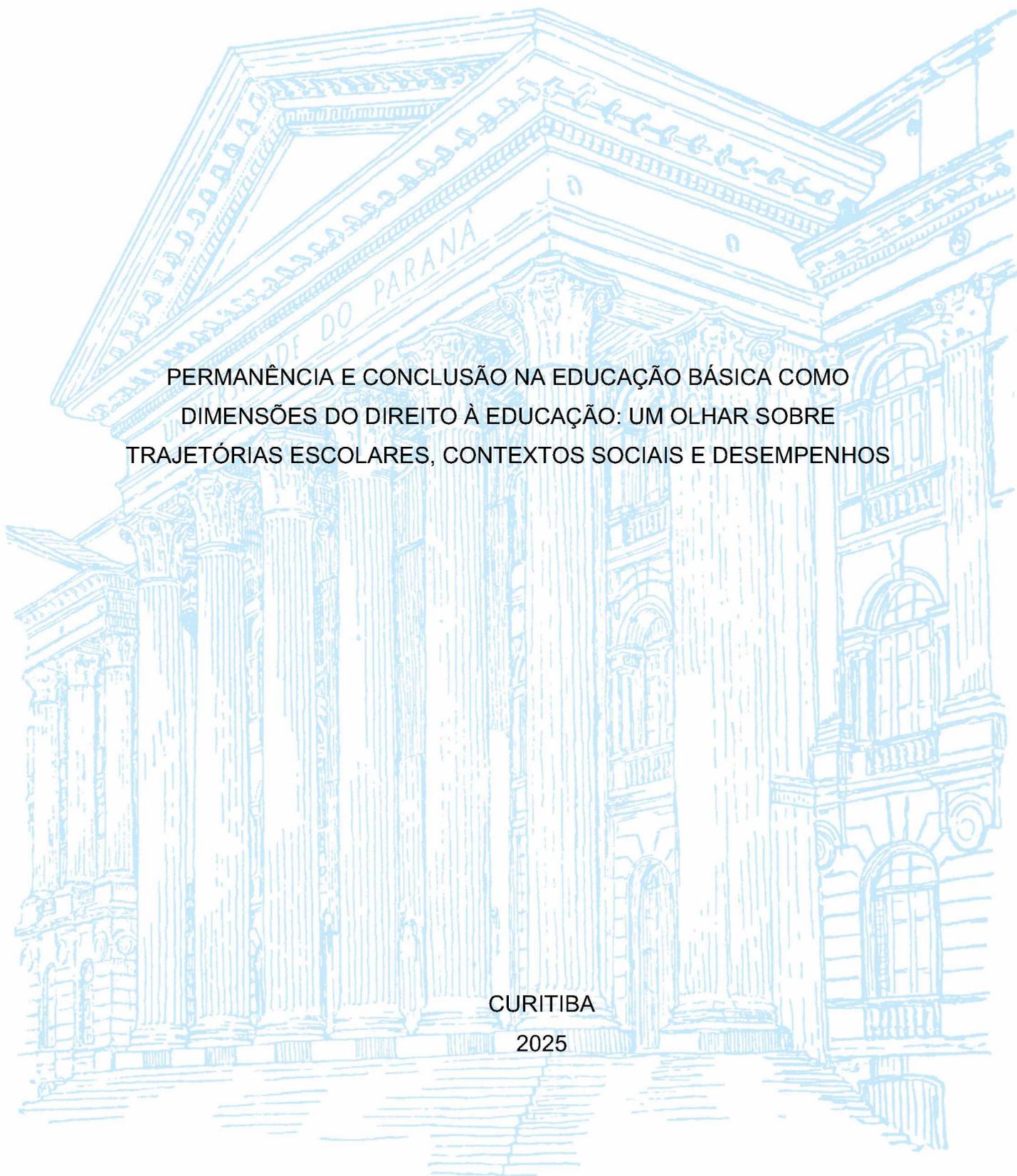
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA POST DE CARVALHO LUIZ

PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO
DIMENSÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE
TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONTEXTOS SOCIAIS E DESEMPENHOS

CURITIBA

2025



FERNANDA POST DE CARVALHO LUIZ

PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO
DIMENSÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE
TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONTEXTOS SOCIAIS E DESEMPENHOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lorena de Oliveira Bruel

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Luiz, Fernanda Post de Carvalho.

Permanência e conclusão na educação básica como dimensões do direito à educação : um olhar sobre trajetórias escolares, contextos sociais e desempenhos / Fernanda Post de Carvalho Luiz – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Lorena de Oliveira Briel

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Direito à educação. 3. Educação e Estado. 4. Educação básica. 5. Avaliação educacional – Indicadores. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FERNANDA POST DE CARVALHO LUIZ**, intitulada: **PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIMENSÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONTEXTOS SOCIAIS E DESEMPENHOS**, sob orientação da Profa. Dra. ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

05/05/2025 13:28:02.0

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/05/2025 19:05:43.0

WALDIRENE SAWOZUK BELLARDO
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL)

Assinatura Eletrônica

05/05/2025 15:00:54.0

SILVANA STREMEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/06/2025 11:33:31.0

MÔNICA DIAS PEREGRINO FERREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

05/05/2025 14:03:03.0

ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 447813
**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 447813**

DEDICATÓRIA

*Ao meu amor
À minha filha
À minha mãezinha*

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

À minha família, pelo apoio constante: ao meu marido Rodrigo, pela parceria diária, pelas conversas, por me acalmar e sempre acreditar em mim! Obrigada por dividir sua vida comigo e pelo incentivo incondicional. À Manu, minha filha amada, pela compreensão nos momentos em que a rotina de estudos me afastou fisicamente, mas nunca emocionalmente. À minha mãe, pelo carinho, pelas conversas que sempre renovaram minhas energias, e pelo exemplo de resiliência. À minha irmã, por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava, e à minha sobrinha, por me inspirar com sua dedicação aos estudos.

Aos amigos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR: Jamile, Marta, Zinara, Marcus e Altermir. Aos meus alunos, que me fizeram ter, a cada aula, mais vontade de seguir em busca do conhecimento. Em especial, meu amigo querido João Carlos, pelos cafés, fofocas e partilhas do dia a dia do trabalho. À Silvana, que faz parte da minha vida acadêmica desde o mestrado, pelo carinho, incentivo ao trabalho na docência superior e pela constante motivação de continuar!

À professora Ana Lorena, minha orientadora, agradeço a paciência, as orientações preciosas, as risadas antes (e durante) de cada orientação e por transformar desafios em aprendizados. Sua insistência comigo, em não me deixar desistir e sua infinita generosidade foram fundamentais para que eu encontrasse clareza nos momentos de dúvida.

Às professoras que aceitaram compor a banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Elisângela Scaff, Prof.^a Dr.^a Waldirene Sawozuk Bellardo, Prof.^a Dr.^a Silvana Stremel e Prof.^a Dr.^a Mônica Pelegrino, meu mais profundo respeito, admiração e gratidão.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em especial à linha de Políticas Educacionais, pelo diálogo constante e pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa. À Universidade Federal do Paraná, reconheço o espaço de formação crítica e colaborativa que proporciona.

O que nos move, com muita sensatez, não é a compreensão de que o mundo é privado de uma justiça completa – coisa que poucos de nós esperamos -, mas a de que à nossa volta, existem injustiças claramente remediáveis que queremos eliminar.

(Sen, 2011, p.9)

RESUMO

A presente tese de doutorado investiga as trajetórias escolares de estudantes da última série do ensino médio de escolas públicas brasileiras, participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019, entendendo tais trajetórias como expressões da materialização do direito à educação. O estudo analisa como desigualdades sociais e contextos familiares se articulam com percursos educacionais e desempenho em testes padronizados, problematizando a materialização do direito à permanência e conclusão da educação básica. Para isso, parte de uma abordagem quantitativa, explorando dados secundários do Saeb, incluindo questionários socioeconômicos e resultados de proficiência, com o objetivo de identificar relações entre variáveis contextuais, trajetórias e desempenho. O referencial teórico dialoga com a legislação educacional brasileira, em especial a Constituição Federal de 1988 e a regulamentação do ensino médio, e com pesquisas sobre políticas educacionais, avaliação em larga escala e desigualdades (Soares; Alves; Fonseca, 2021; Simões, 2019; Alves, 2020). O conceito de trajetória escolar é construído como síntese multidimensional da materialização do direito à educação, abarcando acesso, permanência e conclusão da educação básica. O objetivo geral se caracteriza por analisar relações entre desigualdades, contextos sociais/familiares, trajetórias e desempenho, foi operacionalizado por meio de objetivos específicos, que consideraram a construção do conceito de trajetória escolar como materialização do direito à educação, a análise sobre os limites e possibilidades dos construtos de avaliação padronizada para análise das trajetórias, a elaboração de indicadores socioeconômicos e de trajetória, a correlações entre indicadores e desempenho no Saeb, as relações de causa e efeito entre os diferentes contextos, desempenhos e trajetórias escolares e, ainda, a discussão do papel das políticas educacionais na redução de desigualdades escolares. Essa estrutura permitiu lançar luz sobre padrões e problematizar o paradoxo entre expansão quantitativa do acesso ao sistema escolar e a democratização da educação básica, bem como refletir sobre os conceitos de universalização e integralização do ensino médio. A metodologia envolveu a elaboração de indicadores socioeconômicos e culturais (derivados de reprovação, abandono, exclusão e acompanhamento familiar, entre outras variáveis) e sua correlação com desempenhos no Saeb, visando desvendar padrões de reprodução de desigualdades. Os resultados evidenciam que, embora avanços na democratização do acesso tenham garantido cada vez mais a universalização da educação básica, persistem lacunas profundas relacionadas a contextos socioeconômicos e familiares. Trajetórias irregulares, marcadas por interrupções, concentram-se em grupos vulneráveis, representando as heterogeneidades estruturais. Além disso, os desempenhos em testes padronizados reforçam a associação entre nível socioeconômico, capital cultural e proficiência, sugerindo que a massificação do sistema não foi acompanhada por mecanismos efetivos de equidade. A análise crítica das políticas educacionais aponta que estratégias focadas apenas na expansão quantitativa são insuficientes para romper ciclos de desigualdade, demandando intervenções que confrontem dinâmicas históricas de exclusão. Considera-se que a realização plena do direito à educação exige políticas que transcendam o acesso, integrando ações intersetoriais capazes de mitigar desigualdades materiais, culturais e simbólicas. Desta forma, o estudo contribui para o debate no campo da Política Educacional, ao demonstrar como instrumentos como o

Saeb podem revelar, mas também limitar-se a captar, a complexidade das trajetórias escolares em contextos de desigualdade multidimensional.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Direito universal à educação; desigualdade educacional; trajetória escolar; Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates the educational trajectories of students in the final year of Brazilian public high schools, participants in the 2019 Basic Education Assessment System (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb). These trajectories are understood as expressions of the realization of the right to education. The study analyzes how social inequalities and family contexts intersect with educational pathways and performance on standardized tests, interrogating the fulfillment of the right to retention and completion of basic education. Employing a quantitative approach, it explores secondary data from Saeb, including socioeconomic questionnaires and proficiency results, to identify relationships between contextual variables, trajectories, and academic performance. The theoretical framework engages with Brazilian educational legislation—particularly the 1988 Federal Constitution and regulations governing secondary education—as well as scholarship on educational policies, large-scale assessments, and inequalities (Soares; Alves; Fonseca, 2021; Simões, 2019; Alves, 2020). The concept of *educational trajectory* is constructed as a multidimensional synthesis of the right to education, encompassing access, retention, and completion of basic education. The overarching objective — to analyze relationships between inequalities, social/family contexts, trajectories, and performance — was operationalized through specific goals: (1) conceptualizing trajectories as manifestations of the right to education; (2) critically examining the limitations and potential of standardized assessments for analyzing equity; (3) developing socioeconomic and trajectory-related indicators (e.g., failure, dropout, exclusion, and family engagement); (4) correlating these indicators with Saeb performance; (5) exploring causal relationships between contexts, performance, and trajectories; and (6) discussing the role of educational policies in reducing school inequalities. Methodologically, the study constructed socioeconomic and cultural indicators (derived from variables such as grade repetition, dropout rates, exclusion, and family support) and correlated them with Saeb scores to uncover patterns of inequality reproduction. Findings reveal that, despite progress in democratizing access to basic education, profound gaps persist, tied to socioeconomic and familial contexts. Irregular trajectories—marked by interruptions—are concentrated among vulnerable groups, reflecting structural inequities. Standardized test results further reinforce the link between socioeconomic status, cultural capital, and proficiency, suggesting that system expansion has not been matched by effective equity mechanisms. A critical analysis of educational policies indicates that strategies focused solely on quantitative expansion are insufficient to disrupt cycles of inequality, requiring interventions that address historical dynamics of exclusion. The study concludes that full realization of the right to education demands policies transcending mere access, integrating intersectoral actions to mitigate material, cultural, and symbolic disparities. By demonstrating how tools like Saeb can both illuminate and obscure the complexity of educational trajectories in contexts of multidimensional inequality, this research contributes to debates in Educational Policy.

Keywords: Educational policies; Universal right to education; Educational inequality; School trajectories; National Assessment of Basic Education (Saeb).

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PERCENTUAL DE ATINGIMENTO DA META 2 DO PNE 2014-2025: ESCOLARIZAÇÃO E CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2021-2023). (INEP, 2022; 2024).....	51
TABELA 2 - PERCENTUAL DE ATINGIMENTO DA META 3 DO PNE 2014-2025: ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE 15 A 17 ANOS E CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2021-2023). (INEP, 2022; 2024).....	52
TABELA 3 - PERCENTUAL DE ATINGIMENTO DA META 8 DO PNE 2014-2025: ESCOLARIDADE MÉDIA DAS PESSOAS DE 18 A 29 ANOS (2021-2023). (INEP, 2022; 2024).....	54
TABELA 4 - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE MATRÍCULA LÍQUIDA E BRUTA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1980-2022).....	78
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO SAEB DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SAEB, BRASIL, 2019.	127
TABELA 6 - MATRÍCULAS NA 3ª OU 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO REGULAR E INTEGRADO EM ESCOLAS PÚBLICAS, PARTICIPANTES DA EDIÇÃO DO SAEB DE 2019 (QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA), POR UNIDADE FEDERATIVA DO BRASIL.	129
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO SAEB MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO POR LÍNGUA QUE FALA COM MAIS FREQUÊNCIA EM CASA. INEP, 2019.	133
TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO SAEB MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO POR AUTODECLARAÇÃO DE RAÇA/COR. INEP, 2019.	133
TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO POR DECLARAÇÃO DE REPROVAÇÃO E ABANDONO. INEP, 2019.	138
TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO (QUANTIDADE E PERCENTUAL) DOS PARTICIPANTES MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO POR DECLARAÇÃO DE RAÇA E COR E EXPERIÊNCIAS DE INTERRUPTÃO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR (REPROVAÇÃO E ABANDONO). INEP, 2019.	138

TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO POR IDADE DE INÍCIO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR. INEP, 2019.	141
TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO POR TIPO DE ESCOLA QUE ESTUDOU. INEP, 2019.	142
TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO POR TIPO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. INEP, 2019.	143
TABELA 14 - INDICADOR DE IRREGULARIDADE NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS. INEP, 2019.	146
TABELA 15 - CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DOS PARTICIPANTES MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO. INEP, 2019.	149
TABELA 16 - FREQUÊNCIA EM QUE OS PAIS OU RESPONSÁVEIS COSTUMAM ACOMPANHAR/INCENTIVAR A VIDA ESCOLAR DOS(AS) FILHOS(AS) EM PERCENTUAIS. INEP, 2019.	152
TABELA 17 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO AO INDICADOR DE ACOMPANHAMENTO FAMILIAR, SAEB/ INEP, 2019.	154
TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES SOBRE ACESSO A ÁGUA TRATADA, PAVIMENTAÇÃO E ILUMINAÇÃO PÚBLICA DA RUA DE MORADIA, DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DE 3º E 4º ANO DO ENSINO MÉDIO, PARTICIPANTES DO SAEB EM 2019.	158
TABELA 19 - ACESSO A BENS MATERIAIS DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES, MATRICULADOS NA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB 2019. INEP, 2019.	159
TABELA 20 - ACESSO A BENS MATERIAIS DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES, MATRICULADOS NA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB 2019. INEP, 2019.	161
TABELA 21 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO SAEB EM 2019, MATRICULADOS NA 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, POR ESCOLARIDADE DA MÃE, PAI OU RESPONSÁVEIS. SAEB, 2019.	163
TABELA 22 - DADOS DE SUMARIZAÇÃO DO INDICADOR DE CONTEXTO SOCIOECONÔMICO PARA ESTUDANTES DA 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO, SAEB, BRASIL, 2019.	166

TABELA 23 - COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE INDICADOR DE CONTEXTO SOCIOECONÔMICO, INSE, PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E INDICADOR DE IRREGULARIDADES NAS TRAJETÓRIAS. SAEB, BRASIL, 2019.....	168
TABELA 24 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO EXTRACURRICULAR: LAZER, TRABALHO E RESPONSABILIDADES DOMÉSTICAS DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB (INEP) 2019.....	169
TABELA 25 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO EXTRACURRICULAR: ACESSO A OUTROS ELEMENTOS CULTURAIS, POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ALÉM DA ESCOLA DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB 2019. INEP 2019.	171
TABELA 26 - DISTRIBUIÇÃO POR ESCALA DO INDICADOR DE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS. SAEB, 2019.	174
TABELA 27 - EXPECTATIVA DE FUTURO DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB 2019. INEP 2019	177
TABELA 28 - DISTRIBUIÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE FUTURO PÓS-ENSINO MÉDIO ENTRE ESTUDANTES DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, PARTICIPANTES DO SAEB 2019. INEP, 2019.....	177
TABELA 29 - CARACTERÍSTICA DE ACESSO À ESCOLA DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB 2019 – TEMPO DE PERCURSO. INEP 2019.	179
TABELA 30 - CARACTERÍSTICA DE ACESSO À ESCOLA DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB 2019 – FORMA DE LOCOMOÇÃO. INEP 2019.	180
TABELA 31 - CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS DO SAEB: PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, IRREGULARIDADES NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E DIFERENTES CONTEXTOS. INEP, 2019.....	187
TABELA 32 - MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR MULTIVARIADA COM COEFICIENTES NÃO PADRONIZADOS PARA ESTIMAR O EFEITO SOBRE A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, DE ESTUDANTES DO 3º E 4º ANO DO ENSINO MÉDIO, SAEB, 2019.....	194
TABELA 33 - MODELO 5 DE REGRESSÃO LINEAR MULTIVARIADA COM COEFICIENTES PADRONIZADOS PARA ESTIMAR O EFEITO SOBRE A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, DE ESTUDANTES DO 3º E 4º ANO DO ENSINO MÉDIO, SAEB, 2019.....	196

TABELA 34 - MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR MULTIVARIADA COM COEFICIENTES NÃO PADRONIZADOS PARA ESTIMAR O EFEITO SOBRE AS IRREGULARIDADES NAS TRAJETÓRIAS, DE ESTUDANTES DO 3º E 4º ANO DO ENSINO MÉDIO, SAEB, 2019.	199
TABELA 35 - MODELO 5 DE REGRESSÃO LINEAR MULTIVARIADA COM COEFICIENTES PADRONIZADOS PARA ESTIMAR O EFEITO SOBRE A IRREGULARIDADE NAS TRAJETÓRIAS, DE ESTUDANTES DO 3º E 4º ANO DO ENSINO MÉDIO, SAEB, 2019.	201

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INTER-RELAÇÕES ENTRE OS FATORES QUE FORJAM A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES. 2024.59	
QUADRO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM O TEMA DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES. BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). 2024.	111
QUADRO 3 – ARTIGOS QUE ABORDAM O TEMA DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES. SCIELO, PERIÓDICOS DA CAPES E EDUC@, 2024.	115
QUADRO 4 - VARIÁVEIS INFORMADAS PELO INEP, SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB, PARA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES. INEP, 2019.	121
QUADRO 5 - CATEGORIZAÇÃO DAS QUESTÕES SELECIONADAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO ALUNO - SAEB (2019), DE ACORDO COM AS DIMENSÕES DA TRAJETÓRIA ESCOLAR.	122
QUADRO 6 - PESOS ATRIBUÍDOS ÀS CATEGORIAS DE RESPOSTA PARA A CRIAÇÃO DO INDICADOR DE IRREGULARIDADE NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES, QUESTIONÁRIO DO SAEB, 2019.	145
QUADRO 7 - RECONFIGURAÇÃO DE VARIÁVEIS SOBRE CONFIGURAÇÃO FAMILIAR. INEP, 2019.	147
QUADRO 8 - RECONFIGURAÇÃO DAS CATEGORIAS DE CONFIGURAÇÃO FAMILIAR POR PRESENÇA PARENTAL. INEP, 2019.	148
QUADRO 9 - RECONFIGURAÇÃO DE RESPOSTAS DAS VARIÁVEIS SOBRE ACOMPANHAMENTO FAMILIAR. INEP, 2019.	153
QUADRO 10 - CORRELAÇÕES E JUSTIFICATIVAS ENTRE VARIÁVEIS DO SAEB: PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, IRREGULARIDADES NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E DIFERENTES FATORES.	189

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FATORES QUE FORJAM A TRAJETÓRIA ESCOLAR E SUAS INTERRELAÇÕES. 2024.....	56
FIGURA 2 - CURVAS DE ACESSO DOS JOVENS DE 19 A 24 ANOS, POR GRUPOS COM CARACTERÍSTICAS COMBINADAS DE RENDA, SEXO E COR/RAÇA – BRASIL, 2017.	72
FIGURA 3 - PORCENTAGEM DE JOVENS DE 19 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO NO BRASIL – 2020.....	79
FIGURA 4 - EVOLUÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO MÉDIO – BRASIL, 2006-2022.....	81
FIGURA 5 - POPULAÇÃO RESIDENTE POR COR OU RAÇA (%), BRASIL, 2021.	135
FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DO INDICADOR DE CONTEXTO SOCIOECONÔMICO PARA ESTUDANTES DA 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO, SAEB, BRASIL, 2019.....	166
FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DO INDICADOR DE CONTEXTO SOCIOCULTURAL. SAEB, 2019.	175
FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PARTICIPANTES DO SAEB DE 2019. INEP, 2019.	184
FIGURA 9 - DIAGRAMA DE CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS ESTRUTURAIS E O DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO SAEB. INEP, 2019.	192
FIGURA 10 - DIAGRAMA DOS FATORES QUE INFLUENCIAM AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO SAEB. INEP, 2019.	201
FIGURA 11 - TRAJETÓRIAS ESCOLARES COMO SÍNTESE DO DIREITO À EDUCAÇÃO: INTERAÇÕES E INFLUÊNCIAS ENTRE CONTEXTOS E DESEMPENHOS.....	203

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 DIREITO À EDUCAÇÃO EM TRÊS DIMENSÕES: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO	37
2.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR COMO SÍNTESE DA MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	56
2.2 ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DESAFIO DA CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	76
3 CONTEXTOS DESIGUAIS, TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESIGUAIS	84
3.1 FAMÍLIAS COMO AGENTES POLÍTICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E OS EFEITOS SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.....	94
3.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO	111
4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E CONSTRUÇÃO DOS MODELOS DE ANÁLISE	118
4.1 INTERSEÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONTEXTOS E DESEMPENHO	126
4.1.1 Análise descritiva das variáveis incluídas no estudo	131
4.1.1.1 Características individuais	132
4.1.1.2 Características das trajetórias escolares	136
4.1.1.3 Contextos familiares	147
4.1.1.4 Contextos socioeconômicos	157
4.1.1.5 Características do contexto sociocultural	169
4.1.1.6 Expectativas de futuro	176
4.1.1.7 Características de acesso à escola	178
4.1.1.8 Desempenhos em Língua Portuguesa	181
4.2 ANÁLISES BIVARIADAS: CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS INCLUÍDAS NO ESTUDO	186
4.3 ANÁLISE MULTIVARIADA: INTEGRAÇÃO DE VARIÁVEIS E IDENTIFICAÇÃO DE PADRÕES	193
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
6 REFERÊNCIAS	211
7 ANEXOS.....	224

7.1 ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOENCÔMICO DO ALUNO – 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – SAEB 2019	224
--	------------

1 INTRODUÇÃO

O problema da desigualdade social tem sido objeto de crescente investigação em todo o mundo, especialmente quando se trata do acesso a direitos fundamentais e seus efeitos sobre o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. A desigualdade social é uma das características estruturais do Brasil (Arretche, 2015), e se manifesta em diferentes dimensões, a exemplo da distribuição de renda, acesso aos serviços públicos, como educação e saúde, oportunidades de trabalho, garantia de direitos, valendo ressaltar que essa desigualdade é marcada principalmente pela histórica exclusão social de grupos vulneráveis.

No início da década de 1990, as democracias dos países desenvolvidos apresentaram aumento das desigualdades e, neste período, o Brasil atingiu o pico de desigualdade, período no qual a renda dos 5% mais ricos correspondia a 79 vezes a renda dos 5% mais pobres, alçando o país como um dos mais desiguais do mundo (Arretche, 2015).

Mesmo o Brasil sendo conhecido por sua alta concentração de renda, onde o 1% mais rico da população detém 28,3% da renda total, com a entrada do Partido dos Trabalhadores no governo federal, a partir de 2003, a discussão sobre desigualdade social e a função redistributiva do Estado ganhou destaque, e as políticas de redistribuição de renda tornaram-se prioritárias, alcançando notável queda dos índices de desigualdades (IPEA, 2020).

No campo da educação, são múltiplas as dimensões das desigualdades analisadas pelas pesquisas no campo das políticas educacionais, como as desigualdades de acesso, permanência e conclusão de diferentes etapas da escolaridade (Oliveira, 2007, Sampaio; Oliveira, 2015, Cury, 2008, Simões, 2019), desigualdades das condições de oferta escolar, formação, valorização e remuneração docente (Scheibe, 2010; Gouveia, Abreu e Schneider, 2021), desigualdades de financiamento entre escolas, municípios, regiões do país, desigualdades entre desempenhos em avaliações padronizadas e trajetórias escolares que são atravessadas por características dos estudantes relacionadas

à raça/cor, gênero, faixa-etária, nível socioeconômico (Soares; Alves; Fonseca, 2021, Alves; Soares; Xavier, 2014).

Estudos (Hirata, Melo e Oliveira, 2022) indicam que as políticas voltadas para a redução das desigualdades em diversas dimensões obtiveram resultados produzindo melhor distribuição de recursos, mas, ao mesmo tempo, observa-se a permanência de desigualdades que se mostram historicamente persistentes. Com relação ao desempenho dos estudantes das escolas públicas de ensino fundamental captado pelo Saeb, observa-se que houve elevação das médias de proficiência nos últimos anos. No entanto, apesar do avanço médio, as diferenças entre grupos de estudantes discriminados por gênero, raça/cor e nível socioeconômico (NSE) aumentaram (Alves, Soares e Xavier, 2016). Para Alves (2020), os investimentos para a melhoria da educação pública, que cresceram no país a partir de 2003, contribuíram para elevar a média educacional de uma forma geral, mas a melhoria não beneficiou igualmente (tampouco na mesma proporção) os diferentes grupos sociais, ampliando desigualdades.

Segundo a última edição do Censo Demográfico (IBGE, 2022), aproximadamente 18% dos jovens brasileiros com idades entre 14 e 29 anos, o que corresponde a quase 52 milhões de pessoas, não concluíram o ensino médio, seja por terem abandonado os estudos ou por nunca terem frequentado a escola. Quando questionados sobre os motivos para abandonar a escola, a necessidade de trabalhar foi citada como o fator principal tanto por homens quanto por mulheres. Além disso, entre as mulheres, a gravidez também foi mencionada (IBGE, 2022).

Da mesma forma que a desigualdade social se tornou objeto de pesquisa por sua característica estrutural na sociedade brasileira, as desigualdades no sistema educacional também têm sido objeto de diversos estudos (Soares; Alves; Fonseca, 2021; Soares; Alves, 2003; Simões, 2019; Alves; Soares; Xavier, 2014; Alves, 2020; Oliveira; Nogueira, 2019; Nogueira; Resende; Nogueira, 2023) que apontam para a persistência de desigualdades em termos de acesso, permanência e conclusão da educação básica, o que, em hipótese, se mostra não apenas como resultado de reprodução das desigualdades sociais, mas também de desigualdades próprias dos sistemas.

Em alguma medida, a garantia do direito à educação, o acesso à educação formal, a sua continuidade entre as etapas e a conclusão da educação básica, com boas condições de oferta que garantam experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento, pode proporcionar ao sujeito uma formação cidadã e seu acesso a outros direitos, como preconiza os princípios da Constituição Federal de 1988, isto é, “o direito à educação significa a garantia do acesso à escola, onde a população deve permanecer durante o tempo legalmente determinado, a fim de adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para a vida (...) plena” (Soares; Alves; Fonseca, 2023).

O direito à educação posto na Constituição Federal de 1988, declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205), é constituído de múltiplas dimensões, no que se refere ao acesso, permanência e conclusão da educação básica, e envolve não só a ação do poder público por meio das instituições escolares, mas também das ações das famílias como agentes da política e copartícipes na garantia da materialização desse direito. Em síntese,

O direito à educação no Brasil consiste em dimensão fundante da cidadania e concorre para o pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 1988). Remete ao processo de expansão da humanidade dos sujeitos a partir de uma parcela intencional, planejada e sistemática de produção da própria existência humana (Saviani, 2012). Sua positivação como direito social fundamental, compulsório e gratuito dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional EC n. 59, 2009), evoca a responsabilidade do Estado sobre sua materialização. Subsoma-se ainda ao princípio constitucional da qualidade. (Frantz, 2021, p.2)

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394 de 1996, define, em seu 1º artigo, o direito à educação para todos, compreendendo que a educação é dever da família e do Estado, e deve ser “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Importante destacar que, em seguida, no Art. 3º, a mesma lei estabelece quatorze¹ princípios a serem tomados como base da educação nacional, dos quais, dois destes têm relação direta com a proposta do presente estudo, quais sejam, o inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e inciso IX “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996).

Ainda que declarada em lei, a qualidade da educação se configura como um elemento polissêmico tanto na teoria quanto na prática do sistema educacional. Assegurar a oferta, a estrutura escolar e as condições adequadas² para o acesso dos titulares do direito à educação é o dever do poder público, nas esferas municipal, estadual e federal, e da família ao realizar a matrícula de seus filhos e filhas, ao mesmo tempo, manter os jovens nas escolas durante a educação básica, garantindo a transição entre as etapas até a conclusão, demanda política pública intersetorial, de atendimento às diferentes necessidades dos estudantes, além do acompanhamento e decisões familiares.

Não há previsão legal apresentada de forma clara e objetiva acerca do que define ou garante a qualidade da educação. Contudo, diferentes metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2025³, podem ser tomadas como indicadores do que pode ser traduzido como qualidade em diversos aspectos, por exemplo, quando trata de cada uma das dimensões do direito: acesso, permanência e conclusão, ou ainda, desempenho escolar. Para Soares, Alves e Fonseca (2023), cada uma dessas dimensões exige uma metodologia para ser monitorada e ser compreendida se está ou não sendo materializada.

Em síntese, o direito à educação, embora garantido legalmente, não se traduz automaticamente em acesso, permanência e conclusão da mesma forma para todos. A realidade educacional brasileira revela que estudantes de diferentes contextos socioeconômicos e familiares vivenciam trajetórias

¹ Considerando todas as alterações ao texto da lei até fevereiro de 2024.

² Dado seu recorte e objetivo, não há pretensão de discutir sobre as condições de oferta nesta tese, mas como menção às responsabilidades do Estado de acordo com os parâmetros estabelecidos em seus documentos legais.

³ Os objetivos do PNE (2014-2025) são direcionados à garantia do direito à educação de qualidade, assegurando o acesso e a universalidade do ensino obrigatório, bem como a ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis de ensino. O documento também elenca metas voltadas à redução das desigualdades, à promoção da diversidade, à valorização dos profissionais da educação e à ampliação do investimento em educação. (Brasil, 2024)

escolares distintas, com efeitos em seu desempenho acadêmico e na conclusão da educação básica.

Por isso, a pesquisa parte da premissa de que as trajetórias escolares são construídas por um complexo conjunto de fatores, incluindo as características individuais, o contexto familiar, as e experiências escolares produzidas na escola, além do papel das políticas educacionais. As desigualdades sociais, presentes nesses três eixos (que se articulam a muitos outros aspectos), criam barreiras que dificultam e diferenciam a efetivação do direito à educação para muitos estudantes, perpetuando um ciclo de exclusão e desigualdades.

Assim, o problema de pesquisa se apresenta a partir do questionamento: **Como as desigualdades sociais e os diferentes contextos sociais e familiares se relacionam com as trajetórias escolares e os desempenhos dos estudantes em testes padronizados, considerando a materialização do direito de permanência e conclusão da educação básica, de estudantes matriculados na última série do ensino médio em escolas públicas brasileiras em 2019?**

Isto posto, esta pesquisa se insere no campo da política educacional na medida em que o problema de pesquisa busca examinar as estruturas que envolvem as desigualdades educacionais e as trajetórias escolares como expressão das condições de permanência e conclusão da educação básica, entendidas como dimensões do direito à educação, considerando ainda as políticas educacionais que intencionam a proteção dessas trajetórias escolares, garantindo sua realização com regularidade. Não obstante, obter informações sobre as condições de grupos de estudantes nas escolas e acompanhar suas trajetórias escolares são elementos necessários para verificar as dimensões de qualidade que se almeja para a educação nacional (Alves et al, 2016).

Com isso, alguns elementos são considerados basilares e atravessam os contextos sobre os quais se assentam o problema de pesquisa, como a necessidade de refletir sobre as diferentes condições de oferta escolar, os diferentes entornos, acompanhamento das famílias ao longo da trajetória dos estudantes, bem como o acesso a bens culturais, econômicos, sociais entre outros aspectos que compõem a multidimensionalidade do sujeito. Em face disto, intenciona-se debater como as trajetórias escolares são compostas por

oportunidades, condições e resultados desiguais que se constroem no decorrer dos diferentes percursos, propondo exames e reflexões sobre a efetiva garantia do acesso, permanência e conclusão da educação básica.

Assim, importa estabelecer o que se toma por política educacional a fim de localizar as desigualdades educacionais e as trajetórias escolares como objetos constitutivos do campo de pesquisa em tela. Tratando-se de um campo abrangente cujas pesquisas possuem interfaces com outras áreas do conhecimento, como ciência política, ciências sociais, economia, entre outras (Stremel, 2016), emana-se a oportunidade de discutir as questões subjacentes às desigualdades de contexto familiar e como estas se relacionam às desigualdades de acesso e permanência, que podem produzir diferentes tipos de trajetórias até a conclusão da educação básica, ou a não conclusão.

Trajelórias escolares são o conjunto de experiências e vivências que um estudante tem ao longo de sua jornada na educação formal, isto é, compreende-se trajetória escolar como o percurso dos estudantes ao longo da vida escolar, considerando a situação de aprovação, reprovação, abandono, evasão ou transferência do ensino regular para outras modalidades de oferta em uma sequência de anos letivos, que podem abranger a escolaridade desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio (Bof; Oliveira; Barros, 2018).

As experiências escolares podem produzir diferentes tipos de trajetórias, com percursos que garantem progressão contínua e regular entre as séries/anos, percursos irregulares interrompidos por experiências de fracasso escolar (reprovação e abandono) que impõem barreiras para a progressão dos estudantes, mas não impedem a sua permanência, e percursos interrompidos temporariamente ou definitivamente (evasão) que impedem a conclusão da educação básica⁴.

Nesse sentido, Soares, Alves e Fonseca (2023) explicam que

A aprovação em todos os anos, que garante a progressão contínua, é a situação desejada. Mas essa não é a realidade de muitos estudantes. Aqueles que abandonam a escola podem não aparecer por ocasião de nova matrícula no ano seguinte, situação classificada como evasão.

⁴ Pode-se tratar também de trajetórias acadêmicas dos estudantes na educação superior, mas este estudo dedica-se exclusivamente às trajetórias dos estudantes na educação básica.

Isso pode ocorrer mesmo com estudantes que tiveram algum rendimento no ano anterior. Por isso, para construir a trajetórias dos estudantes, é preciso considerar o seu fluxo escolar, conceito diferente do rendimento (Soares; Alves; Fonseca, 2023, p. 4)

Considera-se que uma explicação dicotômica entre trajetórias regulares e irregulares, contínuas e interrompidas, não é suficiente para a análise do fenômeno por conta das múltiplas possibilidades de percursos que geram (ou não) a permanência e a conclusão da escolaridade obrigatória. Observa-se também que distintas condições de oferta escolar, condições sociais e educacionais dos estudantes, situações familiares, bem como seu contexto social podem contribuir para a produção de trajetórias diferentes.

Para tratar das diferentes trajetórias, elege-se a classificação de Soares, Alves e Fonseca (2023) em três categorias para distinguir os tipos de trajetórias, a depender de seus percursos, quais sejam, os conceitos de trajetórias regulares, com poucas irregularidades e com muitas irregularidades pois, esta classificação parece ser a que melhor organiza e expressa o conjunto de dados analisados. Sumariamente, os autores definem “[...] uma trajetória como regular se o estudante tem sucesso em todos os anos/ calendário; ou como irregular se em algum ano/calendário há registro de repetência, abandono ou evasão” (Soares; Alves; Fonseca, 2021), dividindo as trajetórias irregulares em dois grupos, com poucas ou muitas situações de repetência, abandono ou evasão.

Portanto, é importante ressaltar que por trajetórias regulares, para os efeitos desta pesquisa, entende-se que são aqueles percursos que garantem ao indivíduo o direito de acesso à educação, a sua permanência no sistema de ensino e a conclusão da educação básica em idade considerada adequada.

Por outro lado, as trajetórias irregulares são compreendidas como aquelas cujos percursos escolares são descontínuos, afetados por experiências de repetência e abandono, que impõem barreiras para a permanência, progressão nas séries e conclusão em idade considerada adequada. Trajetórias irregulares podem ser influenciadas por diferentes fatores advindos das desigualdades sociais, expressados pelas questões extraescolares; além de desigualdades nas condições de oferta e permanência, configuradas pelas desigualdades produzidas pelos próprios sistemas de ensino. As trajetórias podem ainda ser interrompidas temporariamente (abandono) ou definitivamente (evasão).

Por essa perspectiva, é fundamental problematizar a responsabilidade do Estado em relação aos fatores que contribuem para as trajetórias regulares que, com efeito, se constroem em função de múltiplos fatores relacionados às condições de oferta escolar, fatores sociais como condições de vida, região de moradia, NSE das famílias, entre outros, e fatores individuais, como características e decisões pessoais. Contudo, o reconhecimento da multidimensionalidade desses fatores não diminui a importância e o papel de políticas educacionais e intersetoriais que assegurem a permanência com transições contínuas e a conclusão da educação básica. As políticas educacionais voltadas para a garantia de trajetórias regulares (ou o mais regulares possível) precisam considerar, compreender e agir sobre esse conjunto multidimensional de fatores que interferem na sua realização.

É importante reconhecer que as trajetórias escolares regulares não são resultado somente da ação do Estado, havendo, portanto, diversos fatores que interferem nas diferentes trajetórias. Contudo, considera-se que as trajetórias se constroem a partir de certas condições de oferta escolar e que estas condições de certa forma contribuem para conformar as trajetórias dos estudantes, o que acentua a necessidade de refletir sobre o papel do poder público na oferta das condições adequadas para promover trajetórias regulares. Ao mesmo tempo, há elementos que devem ser levados em consideração pelas políticas educacionais a fim de aumentar as chances de garantir esse direito para todos e não somente às camadas sociais privilegiadas. Nesse sentido, investigar os mecanismos que geram as desigualdades educacionais podem ajudar a desmascará-los e contribuir para a concepção de dispositivos mais igualitários (Crahay, 2013).

Deste modo, o objeto aqui posto se insere no campo da política educacional na medida em que se propõe a discutir aspectos da trajetória escolar inerentes à efetivação do direito à educação, na tentativa de averiguar simultaneamente uma gama de fatores que compõem um conjunto representativo das variáveis apontadas na literatura, buscando apreender de que forma esses fatores contribuem para configurar diferentes destinos escolares (Alves et al, 2013; Lahire, 1997).

Sendo a política um constructo social e constructo de pesquisa (Muller; Surel, 2002), “não se pode tomar os produtos da política como simples resultado

da intenção do governante de plantão” (Souza, 2016, p. 78). Isto é, a política educacional é a ação do Estado em face dos problemas da educação, mas é, também, a ação de outros agentes sociais na produção da política, incluindo os profissionais que atuam nas escolas, os estudantes e suas famílias.

Nesse sentido, os profissionais que atuam nas escolas “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53). Ademais, Silva (2010), ressalta que as famílias são agentes da ação política, incluindo seu acompanhamento individual na trajetória escolar dos seus filhos e filhas, na escolha da escola – quando isso é possível –, em reivindicações de diversas ordens e do caráter coletivo, que implica em prática de defesa dos interesses gerais, a exemplo das instâncias de participação política no interior das escolas e nos conselhos de educação, nas diferentes esferas administrativas.

Assim, a temática proposta está assentada na ideia de multiplicidade dos sujeitos e seus diferentes contextos, ações e dimensões da educação, examinando aspectos sociais abrangentes e complexos que se relacionam à realização do direito à educação e lança olhar para os elementos de sua materialização. Nesse sentido, Souza (2016) reafirma que, a exemplo das discussões em torno do direito à educação, que podem tomar outros contornos para além do consenso básico de que todos têm direito ao acesso à educação escolar, em termos de vagas, é também “expressão da disputa entre muitos grupos (intra e extra governo; entre classes e frações de classe social; etc.)” (Souza, 2016, p. 77).

Portanto, entendendo que os objetos do campo da política educacional não são dados a priori e, que, ao contrário, são construídos a partir das ações, tensões, disputas e objetivos dos próprios agentes do campo (Stremel; Mainardes, 2018) é que se compreende que debater sobre as desigualdades e as trajetórias escolares como expressão da realização do direito à educação em suas dimensões de permanência e conclusão, tem elevada pertinência para este campo de estudos.

Ponderar e discutir sobre as desigualdades da sociedade brasileira é, certamente, uma tarefa complexa e atravessada por diferentes óticas e clivagens estruturais. De qualquer ponto que se olhe, este caminho se faz pressuposto fundamental para a construção de diagnósticos mais precisos que informem e orientem as definições de políticas públicas em diferentes âmbitos sociais, especialmente no que concerne às políticas educacionais.

Como já mencionado, declarado na Constituição Federal de 1988, no bojo da redemocratização pós-regime militar, o direito à educação traz como seus titulares todos os indivíduos e o Estado, família e sociedade como responsáveis por assegurá-lo. E, estando sob a égide constitucional dos direitos sociais (art. 6º da CF88), visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A declaração do direito à educação expressa a organicidade deste direito, subjacente às transformações e tensionamentos no tecido social no que concerne às disputas sobre o projeto de nação por meio da escola.

Decerto que os direitos declarados na Constituição Federal de 1988 são extratos de um consenso possível derivado de disputas, debates, divergências e acordos, e tomam forma de arcabouço legal para a organização da sociedade enquanto projeto de nação, inaugurando ainda, uma nova oportunidade de acesso universal à educação pública ampliada. Pois, a Carta Magna se torna “o grande marco na tímida tentativa de construção de um estado de bem-estar social no Brasil, capaz de generalizar, para toda a população, um leque mínimo de direitos sociais” (Oliveira, 2007, p. 8).

É a partir da Constituição Federal de 1988 que o ensino fundamental passa a ser considerado obrigatório e gratuito (Art. 208), inclusive àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria. Além disso, o mesmo artigo se refere à progressiva universalização do ensino médio gratuito (EC n.º 14/1996), que foi corroborada, em seguida pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 1996. A Emenda Constitucional (EC) n. 59 de 2009 alterou a forma de definição da obrigatoriedade da educação básica, definindo a sua abrangência pela faixa etária dos estudantes, ampliando para quatro a dezessete anos de idade. Além da CF e da LDB, os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010

e de 2014-2025⁵ também tiveram papel importante na ampliação do direito à educação.

Cabe salientar que o Plano Nacional de Educação 2014-2025 assume a concepção de trajetórias regulares como um direito a ser garantido e materializado, ao estabelecer metas que objetivam garantir a conclusão do ensino fundamental na idade legalmente prevista e a ampliação do percentual de estudantes matriculados no ensino médio com a idade adequada a essa etapa (metas 2 e 3 do PNE 2014-2025). Assim, a política educacional nacional reconhece o papel do Estado como responsável por garantir condições aos estudantes de avançarem em seu percurso educacional, dirimindo defasagens e interrupções.

Ao estabelecer objetivos específicos para reduzir as desigualdades educacionais entre diferentes grupos sociais (meta 8), o PNE 2014-2025 reconhece barreiras estruturais que podem perpetuar a desigualdade, como acesso desigual a recursos educacionais, discriminação e pobreza.

No entanto, como é próprio da construção da política pública, inclusive na Constituição Federal de 1988, há contradições e insuficiências, assim como múltiplos desafios para a sua realização. Mesmo assim, enunciar o direito à educação, regulamentá-lo e garanti-lo, é fundamental pois, assim, este direito é definido como instrumento de reivindicação política, posto que “como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury, 2002, p. 246).

O direito à educação é universal e inalienável, no entanto, um número significativo de jovens não consegue concluir a educação básica, enfrentando barreiras para obter uma educação de qualidade, dado, ainda que a desigualdade persiste e se intensifica durante o ensino médio, que, apesar de ser reconhecido como a etapa final da educação básica, é a fase mais afetada por taxas elevadas de reprovação, abandono e evasão, diferentes faces do fracasso escolar.

⁵ A Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024 prorroga até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Por isso, se mostra importante examinar as trajetórias dos estudantes cujos contextos podem ser desiguais no ponto de partida e ao longo da educação básica, a fim de compreender quais relações essas desigualdades estabelecem com a vida escolar dos estudantes, os contextos familiares e seus desempenhos medidos pelas avaliações em larga escala. Além disso, as desigualdades se configuram objetos de significativos estudos no campo da economia (Atkinson, 2015; Fitoussi; Rosanvallon, 1997; Sen, 2008), e do campo da educação quando discutem as desigualdades educacionais e suas relações com desigualdades multidimensionais (Lahire, 1997; Dubet, 2008, 2014; Alves et al, 2016).

Do mesmo modo, também se mostra fundamental discutir sobre a construção histórica da educação formal emanada como projeto de nação em uma estrutura desigual em termos de acesso aos direitos, proteção social, distribuição de renda, cultura, emprego e demais aspectos que compõem o tecido da sociedade, acerca do direito à educação (Oliveira, 2005, 2007, 2013; Cury, 2002, 2008) e das desigualdades sociais e educacionais (Fitoussi; Rosanvallon, 1997; Sen, 2008; Dubet, 2014; Oliveira, 2013).

Em levantamento recente sobre os objetos discutidos no campo acadêmico da política educacional, Stremel e Mainardes (2022) ressaltam que houve intensa pulverização das temáticas abordadas no recorte entre 2010 e 2020. Neste levantamento, realizado em onze periódicos da área, do total de 112 dossiês selecionados apenas um dossiê ou seção temática foi dedicado(a) ao estudo das desigualdades educacionais e pobreza e outro abordou sobre direito à educação, políticas educacionais e princípios de justiça. Sendo assim, além da pertinência do tema para a atualidade e para o campo de pesquisa em políticas educacionais, parece se abrir uma oportunidade de explorar a multidimensionalidade da educação e examinar as trajetórias escolares em face das desigualdades estruturais em que se assenta a sociedade brasileira.

Pesquisas que tratam das desigualdades no acesso, permanência e conclusão da educação básica, bem como o papel das famílias como agentes políticos na escolarização de seus filhos e filhas, vêm ganhando crescente relevância no campo das políticas educacionais. Essas pesquisas também exploram como as perspectivas e desempenhos dos estudantes estão intrinsecamente ligados às suas condições concretas de trajetória escolar. Esse

avanço temático emerge de novas perspectivas teórico-metodológicas, especialmente aquelas que analisam a relação família-escola como objeto central de investigação no âmbito acadêmico das políticas educacionais, conforme aponta Luiz (2021).

No estudo empreendido pela autora na dissertação de mestrado (Luiz, 2021), intencionou-se localizar e compreender a relação família e escola no campo das políticas educacionais, entendendo que as famílias também atuam como agentes políticos na educação de seus filhos e filhas. As análises sobre as produções acadêmicas da área acerca do tema indicou a presença de pesquisadores brasileiros e portugueses inseridos em linhas de pesquisa em política educacional (ou atinentes) interessados e com publicações que tratam da questão. Deste modo, concluiu-se que a família é tema pertinente na área, além de compreender que a família tem fundamental participação política e educacional na vida acadêmica dos estudantes. A pesquisa desenvolvida no mestrado mostrou a necessidade de continuidade dos estudos sobre a relação entre família e escola, para além da análise bibliográfica mas sem prescindir dela, no sentido de explorar dados empíricos que contribuam para essa problematização.

A partir do problema de pesquisa, que busca **analisar como as desigualdades sociais e os diferentes contextos sociais e familiares se relacionam com as trajetórias escolares e os desempenhos dos estudantes em testes padronizados, considerando a materialização do direito de permanência e conclusão da educação básica, de estudantes matriculados na última série do ensino médio em escolas públicas brasileiras em 2019**, se estabelece como objetivo geral analisar como as desigualdades sociais e os diferentes contextos sociais e familiares se relacionam com as trajetórias escolares e os desempenhos dos estudantes em testes padronizados, considerando a materialização do direito de permanência e conclusão da educação básica, de estudantes matriculados na última série do ensino médio em escolas públicas brasileiras em 2019. Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Construir um conceito de trajetória escolar entendida como a expressão da materialização do direito universal à educação;
- Evidenciar os limites e as possibilidades de utilização de construtos como trajetórias escolares e resultados de avaliações padronizadas (proficiência e dados de contexto) para analisar as dimensões de realização do direito à educação, sobretudo a permanência e a conclusão;
- Produzir indicadores relativos ao nível socioeconômico dos estudantes, e às características de contexto familiar, social e cultural; à trajetória (com base nas respostas dos estudantes nos questionários socioeconômico em termos de conclusão, reprovação, exclusão e abandono escolar no grupo selecionado);
- Cotejar os indicadores produzidos relativos às características do grupo de estudantes, os desempenhos no Saeb e o indicador de trajetória a fim de identificar as possíveis relações, tendências e padrões entre eles;
- Problematizar o papel das políticas educacionais, numa perspectiva de universalidade e integralidade, na diminuição das desigualdades no contexto escolar.

Em uma trajetória escolar contínua o estudante consegue concluir a educação básica em idade considerada adequada, sem que barreiras impostas por experiências de reprovação, abandono ou evasão produzam interrupções. Contudo, como é possível que parte dos estudantes tenham tido percursos escolares irregulares, utiliza-se a análise das variáveis que correspondem a estas interrupções, assim como as variáveis de aspectos contextuais, visando identificar quais foram os elementos que marcaram a interrupção temporária de suas trajetórias e se esses se relacionam aos diferentes contextos sociais e familiares.

Para a realização da pesquisa, definiu-se por um desenho metodológico com abordagem quantitativa e um estudo transversal, que permite analisar um conjunto de respostas sobre determinados fenômenos em um recorte temporal e, no caso desta pesquisa, serão analisadas as trajetórias escolares de um grupo de estudantes matriculados na última série do ensino médio em escolas públicas

no ano de 2019, por meio de suas respostas ao questionário socioeconômico, seus desempenhos em Língua Portuguesa no Saeb e por suas características enquanto grupo social (raça/cor, localização da escola, turno de estudo, contexto familiar, cultural, econômico).

No caso aqui compreendido, a análise das trajetórias escolares foi realizada com os dados do ano de 2019, utilizando especificamente as variáveis que possibilitam observar a situação de cada estudante para compreender as tendências e padrões apresentados no grupo de estudantes. Cabe indicar que o estudo se propõe a analisar informações relativas às trajetórias a partir das respostas apresentadas pelos estudantes nos questionários autorrespondidos na edição do Saeb de 2019.

Decerto que a análise aqui proposta não esgota as múltiplas dimensões que as trajetórias escolares apresentam em diferentes regiões, escolas e, inclusive dentro da mesma sala de aula, dados os diferentes contextos dos estudantes que compõem o grupo analisado. Deste modo, torna-se importante ressaltar que ao utilizar aspectos mensurados pelo Saeb acolhe-se também os limites de informação que os dados demonstram.

Da mesma forma, ressalta-se que a percepção de participação das famílias pelos estudantes que compõem o grupo do presente estudo se torna um construto teórico e metodológico essencial para compreender as trajetórias postas e analisar de que forma e medida os contextos familiares se relacionam com a materialização das dimensões do direito à educação.

A pesquisa se debruça sobre a análise de informações de estudantes matriculados na última série do ensino médio (3ª ou 4ª série) nas escolas públicas do Brasil que participaram do Saeb em 2019. Assim, o estudo se debruça sobre trajetórias de estudantes que estavam concluindo o ensino médio em 2019 e integralizaram a educação básica. As informações foram obtidas a partir de um conjunto de dados empíricos coletados, organizados e divulgados pelo Inep. Desta forma, trata-se de análise produzida com dados secundários.

Inicialmente, os dados foram organizados no banco de dados a partir dos microdados do Saeb de 2019, selecionando somente as matrículas de 3ª e 4ª série do ensino médio em escolas públicas (municipais, estaduais e federais) no referido ano, o que resultou em 1.973.466 casos. Resta destacar que a escolha

pelas matrículas nas redes públicas se explica pelo fato de que o Saeb é aplicado de forma censitária nas escolas de dependências administrativas públicas que tenham mais de 10 matrículas na série avaliada⁶, ao passo que nas escolas privadas a aplicação era amostral e, por isso, não foram consideradas para os fins deste estudo. Ademais, o propósito da pesquisa também passa por olhar intencionalmente para a educação pública enquanto expressão da responsabilidade e ação do Estado.

Outro aspecto importante é a justificativa para escolha do recorte temporal localizado em 2019 que se dá pelo advento da pandemia de Covid-19 entre fins de 2019 e ao longo de 2020 e 2021, o que, além de aprofundar os problemas educacionais, em alguma medida comprometeu a aplicação e a coleta de informações realizadas pelo Inep. Portanto, a escolha de delimitar o ano de 2019 se justifica pela possibilidade de verificar as trajetórias sem interferências externas excepcionais produzidas pela Pandemia. A respeito do comprometimento da aplicação e coleta de dados, na nota informativa dos resultados do Saeb 2021 – versão retificada, o Inep esclarece que

[...] o fechamento das instituições de ensino gerou a necessidade de adaptações no processo educacional. Tal necessidade de adaptação atingiu também o plano de aplicação do Saeb 2021, pois a avaliação censitária destinada aos alunos das escolas públicas configurou-se como um amplificador de risco do processo, visto que muitas escolas estavam funcionando remotamente para reduzir o risco à saúde pública que as reuniões presenciais representavam naquele momento. A Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19, realizada pelo Inep em 2021, mostrou que o Saeb, naquele ano, foi aplicado em um cenário em que 92% das escolas de educação básica do Brasil adotavam estratégias de mediação remota ou híbrida. Constatou-se, ainda, que muitas escolas precisaram ajustar a data de término do ano letivo, recorrer à reorganização curricular ou adotar a estratégia de continuum curricular (Brasil, 2022).

⁶A população de referência, corresponde aos elementos que a pesquisa efetivamente contempla, após algumas exclusões que se fazem necessárias. No caso do Saeb 2019, são excluídas as seguintes populações: a) escolas com menos de dez estudantes matriculados nas etapas avaliadas; b) turmas multisseriadas; c) turmas de correção de fluxo; d) turmas de educação de jovens e adultos; e) turmas de ensino médio normal/magistério; f) classes, escolas ou serviços especializados de educação especial não integrantes do ensino regular; e g) escolas indígenas em que o ensino não é ministrado em Língua Portuguesa como primeira língua. (Brasil, 2018). Mesmo com os critérios para exclusão de alguns estudantes, a população referência da avaliação, no caso do ensino médio, de 99,58%.

Além do caráter transversal do estudo, elege-se também como foco a análise multifatorial, por meio da construção de indicadores do nível socioeconômico, em face do caráter multidimensional da educação. Ainda é importante sublinhar que a abordagem do estudo se caracteriza como quantitativa, em que foram empregadas a estratégia exploratória e a análise transversal⁷ dos casos selecionados, posto as características dos bancos de dados selecionados como *corpus* empírico desta pesquisa.

Em paralelo, importante passo na intenção de analisar os efeitos das desigualdades nas trajetórias escolares do grupo selecionado é a construção de indicadores relativos às características extraescolares, nível socioeconômico dos estudantes, contextos familiares e contexto social e cultural que contribuam para análise sobre a realização do direito à educação e as trajetórias escolares dos estudantes que compõem o grupo.

Sendo assim, além desta *Introdução*, que é nomeada como Capítulo 1, a presente tese é organizada em mais quatro capítulos, seguidos das *Considerações finais*. No *Capítulo 2 – Direito à Educação em três dimensões: acesso, permanência e conclusão* - são apresentados os conceitos basilares para a análise e discussões sobre os achados da pesquisa, em que serão estabelecidos os referenciais teóricos que sustentam a inserção da temática no campo das políticas educacionais, bem como o histórico do direito à educação, na perspectiva da intencionalidade da universalidade e da integralidade (em debate com a ideia de democratização e massificação), em suas três dimensões: acesso, permanência e conclusão. No mesmo capítulo, são propostas discussões sobre as históricas condições desiguais da materialização dessas dimensões no Brasil, em diálogo com o conceito de trajetória escola compreendida como a síntese de tal direito. Em seguida, são emanadas as discussões e a construção teórica do que se compreende por trajetória escolar,

⁷ Dados transversais são captados em um momento específico, diferentemente de dados longitudinais, que são captados em vários momentos ao longo de um período. “Os estudos transversais (também conhecidos por *cross-sectional*), correspondem a análises de um momento particular, em um determinado tempo e contexto. É o método mais utilizado nas pesquisas e tem o questionário como principal instrumento de coleta de dados.” (Gaya; Bruel, 2019, p. 8)

como síntese da materialização destas dimensões, considerando as desigualdades de contexto e de percursos distintos dos estudantes.

No *Capítulo 3 – Contextos desiguais, trajetórias escolares desiguais* – se apresentam as definições das desigualdades sociais e educacionais em interlocução com autores que debatem o tema a partir das desigualdades estruturais, quais sejam, econômicas, de renda e culturais, relacionando os efeitos dessas desigualdades desdobradas na (re)produção das desigualdades escolares. Em decorrência disto, discute-se sobre os diferentes contextos familiares e seus efeitos sobre as trajetórias escolares, bem como a ação das famílias como agentes políticos no campo da educação, de forma a contribuir com o debate acerca da multidimensionalidade educacional, na seção denominada *Famílias como agentes políticos no campo da educação e os efeitos sobre as trajetórias escolares*.

Em seguida, o *Capítulo 4 – Estratégias metodológicas e construção dos modelos de análise*, são colocados em tela os conceitos que permeiam as avaliações em larga escala, suas possibilidades e limites para a intenção da análise proposta neste estudo. Além disso, demonstra-se como são estruturadas, quais suas intencionalidades e o que se entende sobre seus resultados enquanto expressões de uma possível face da aprendizagem, manifestada por meio de provas padronizadas ao final das etapas de ensino. Para isso, o capítulo parte da ideia de que o Saeb apresenta potencial de obtenção de dados importantes para construção de diagnósticos a respeito de aspectos relevantes da trajetória escolar, que podem contribuir no sentido de analisar as políticas educacionais e a materialização do direito à educação. Em seguida, são apresentados os caminhos da pesquisa, a abordagem escolhida e a descrição do caminho metodológico. No mesmo capítulo, são apresentados estudos sobre as trajetórias escolares, dos quais são tomados como referências para o desencademanento desta pesquisa e, são ainda apresentadas as análises preliminares, isto é, o grupo de estudantes selecionados, descritos e organizados a partir do referencial teórico específico acerca do tema e, em seguida, aprofundadas as apresentações e análises dos dados, bem como demonstradas as relações possíveis entre os indicadores produzidos sobre o contexto social e trajetória escolar e o desempenho dos estudantes nas

avaliações em larga escala, seguido das *Considerações Finais*, indicando que a materialização do direito à educação demanda transformações estruturais e culturais, garantindo trajetórias regulares e condições concretas de aprendizagem, além do acesso formal, alinhando-se ao compromisso constitucional com a justiça social e a democratização educacional

Assim, este estudo pretende apresentar potencial de contribuir para a continuidade da pesquisa sobre desigualdades sociais e educacionais e as trajetórias escolares, ao fornecer uma análise sobre fatores que influenciam o desempenho e a trajetória escolar dos estudantes, considerando diferentes contextos familiares e sociais.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO EM TRÊS DIMENSÕES: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO

O direito à educação é um direito fundamental reconhecido internacionalmente e consagrado em diversas legislações nacionais, em que a educação básica é compreendida como a etapa inicial da formação educacional e desempenha papel essencial no desenvolvimento individual e na construção de sociedades mais justas e igualitárias (Oliveira; Adrião, 2007).

Assim, parte-se do consenso de que a educação escolar é um direito humano e uma dimensão fundante da cidadania, uma vez que permite o usufruto de outros direitos, quais sejam, os sociais, civis e políticos. Trata-se, então, de um componente básico dos direitos dos indivíduos de qualquer sociedade (Souza; Kerbauy; Silva, 2020).

A construção da cidadania e o reconhecimento da educação como direito fundamental para a sua tessitura se mostra um amplo e complexo movimento ao longo do tempo. Mesmo que de forma bastante breve, importante colocar o lastro histórico que fundamenta a ideia de educação como elemento fundamental da cidadania.

Ao longo dos séculos, o direito à educação foi concebido a partir de contradições e disputas, surgindo de demandas sociais no bojo de uma sociedade fundamentada na organização privada e de valores familiares, no caso das culturas ocidentais, sob a égide cristã, visto que “a história da educação e a história da Igreja mostram-se articuladas sendo, em determinados momentos, fonte de influências recíprocas” (Barbosa, 2017, p. 75).

Submetida a uma organização de sociedade em classes sociais, pautadas em normas tácitas e legais da tríade Estado, Igreja e família, a cidadania é uma construção histórica, social e política. Decerto que o conceito de cidadania vai se transformando ao longo do tempo, do espaço e da história, e por isso, desde seu entendimento na Antiguidade, tal como a materialização da participação pública na pólis, teve profundas transformações na Modernidade, em que o conceito de cidadania passa a ser atrelado às conquistas dos direitos (Marshall; 1967), emanando “uma visão de cidadão como a figura

que possui a titularidade dos três direitos – civis, políticos e sociais – favorecendo, assim, um processo de mobilização em busca da efetividade da cidadania” (Morais, 2013, p. 209).

Nesse sentido, é importante destacar que a educação se tornou fundamental para que os sujeitos conseguissem acessar o conjunto de direitos previstos e disponíveis na sociedade, “constituindo-se condição necessária para se usufruírem outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (Oliveira, 2007, p. 15).

Na mesma perspectiva, Cury (2002, p. 246) acentua que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos”. É, portanto, um direito individual e coletivo, pois é direito do sujeito para viver em sociedade. Isto posto, é importante salientar que, por si só, o reconhecimento de que a educação é elemento fundamental para alcançar a cidadania, não é o bastante, “é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury, 2002, p. 246).

Cury (2002, p. 246) enfatiza que “praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica” e, diante da relevância social atribuída à educação, frente ao seu papel humanizador dos sujeitos, esta ascendeu ao status de direito constitucional para todos no cenário brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988. Importa destacar que, no caso brasileiro, o texto constitucional garante o direito à educação para todos, independente do estatuto de cidadania do indivíduo, compreendendo-o como um direito universal e como um direito de cidadania, ainda que sua realização não seja plenamente universal.

Oliveira (2007) aponta que a Constituição Federal de 1988 traz um conjunto inicial de previsões constitucionais que abarcam o direito à educação, quais sejam, os artigos 6º, 205, 206, 208, 227, cabendo destaque para este último, acentuando o duplo dever entre Estado e família, que, “ao ser regulamentado, gera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), [...] que tem servido de fundamento legal para as ações judiciais que visam garantir o direito à educação” (Oliveira, 2007, p. 30). Tal artigo prevê que

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Não esgotadas as lutas pelo reconhecimento da importância da educação na formação da cidadania, que culmina na declaração do direito à educação em texto constitucional e legislações infraconstitucionais, a discussão se desloca para a desigualdade das dimensões deste direito, a exemplo do acesso, a permanência dos seus titulares no sistema escolar, a qualidade do processo educacional e a conclusão dos estudos tomados como etapa básica e obrigatória da escolaridade. Ademais, o direito à educação pode ser entendido como um conceito polissêmico e dinâmico quando considerado em diversas dimensões, a depender da condição educacional de cada época (Sampaio; Oliveira, 2015).

Assim, no período pós aprovação da Constituição Federal de 1988, a década de 90 é marcada pela expansão do acesso à escola, com a inclusão de parcelas da sociedade que ainda não tinham acesso a esse direito fundamental, havendo aumento considerável, em que a taxa de atendimento no ensino fundamental era de 87% em 1992, passando para 97% em 2002 (Oliveira; Araújo, 2005). Consequentemente, o problema educacional e as políticas educacionais se voltam a outro objetivo: assegurar um padrão de qualidade voltado para a permanência dos estudantes na escola e o fluxo escolar. Neste sentido, Oliveira e Araújo (2005) destacam a disputa e coexistência entre três diferentes acepções de qualidade da educação no Brasil, considerando quantidade de oferta, permanência e fluxo dos estudantes, resultados escolares em avaliações de desempenho dos estudantes.

Evidente que a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe uma perspectiva democratizante dos direitos sociais, o que, certamente, exigiu um redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais (Oliveira; Araújo, 2005) Com isso, pode-se perceber que o conceito de qualidade, compreendida como garantia da educação, vai se modificando ao longo do tempo, na medida

em que os contextos econômicos e políticos se transformam e redirecionam o próprio objetivo da educação formal.

Na perspectiva das dimensões do direito à educação, Oliveira e Araújo (2005) apontam que desde a promulgação do direito à educação em 1988, a qualidade da educação foi entendida de diferentes perspectivas. Para os autores,

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (Oliveira; Araújo, 2005, p. 8)

A despeito da perspectiva da qualidade da educação que vem sendo transformada e debatida ao longo do tempo, a universalização da educação tem sido uma das metas do governo brasileiro desde a declaração deste direito em 1988. No entanto, ainda existem muitos desafios para se atingir essa meta, como o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, a inclusão dos grupos sociais vulneráveis, bem como a ausência de consenso sobre o conceito de qualidade da educação.

Expandir as oportunidades educacionais não significa diretamente que o direito à educação seja materializado e, com efeito, declarar o direito e aumentar as vagas nas escolas não resulta na sua garantia em todas as suas dimensões. Ainda que sua inscrição no texto constitucional se caracterize como fundamental, não se faz suficiente em face da sua importância na construção da cidadania. Por isso, Simões (2019) argumenta que,

A necessidade de elaboração conceitual sobre o acesso escolar se impõe dada a insuficiência da abordagem dominante atual. Essa insuficiência deriva da contradição evidente, por exemplo, entre o discurso difundido nos meios oficiais da universalização do acesso à educação básica e a não conclusão dessa etapa por um contingente significativo de jovens que deixam a escola. (Simões, 2019, p. 21)

Os caminhos e impasses do direito à educação estão historicamente conectados por uma tensão entre dois conceitos deste direito. De um lado, a sua inscrição no âmbito do ordenamento jurídico, seu avanço progressivo a partir de seu reconhecimento como bem público, culminando na promulgação desta proteção em Lei, juridicamente protegido por alguns mecanismos, quais sejam, a gratuidade, obrigatoriedade, dever do Estado, o seu financiamento vinculado e subvinculado via Fundeb (Cury, 2021; Brasil, 1988) e o conjunto de políticas educacionais que disputam as condições para ampliação de acesso, permanência, conclusão, qualidade com equidade.

De outro lado, a realidade das estatísticas e das políticas educacionais, que evidenciam que a sua materialização tem desafios para ser efetivada em suas diferentes dimensões. Isto é, o acesso ao sistema educacional, as formas pelas quais se incorpora o saber sistematizado, o desempenho, a aprendizagem, as condições de permanência e a conclusão da educação básica ainda enfrentam barreiras dentro e fora dos muros da escola.

Ao considerar que os caminhos da materialidade do direito à educação nem sempre são convergentes à sua declaração, cabe problematizar que a sua concepção se dá a partir de uma lógica histórica e social que reconhece os titulares deste direito em um corte etário dos 4 aos 17 anos⁸ (Brasil, 1988; 2009). Neste sentido, se compreende que os sujeitos do direito à educação básica obrigatória iniciam sua trajetória na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, aos 4 anos⁹ e, se progredirem em todas as transições escolares sem interrupções, a concluem aos 17 anos. Isto significa que aqueles que experienciam fracassos escolares por meio do abandono, evasão e reprovação ficam descobertos do direito à educação na medida em que podem completar 18 anos de idade antes de concluírem a educação básica em sua integralidade. Desta forma, considera-se que, efetivamente, a declaração da Lei

⁸ Titulares do direito à educação básica obrigatória e gratuita. A gratuidade se estende às demais etapas e níveis educacionais no país, em estabelecimentos oficiais.

⁹ Mesmo sem ser obrigatória, a educação infantil também atende as crianças de 0 a 3 anos em creche. Assim, as trajetórias escolares podem iniciar antes mesmo do período de educação obrigatória.

protege aqueles que já apresentam contextos favoráveis para a sua materialização.

Não há dúvidas de que o reconhecimento da educação como direito constitucional é um passo importante para o próprio debate sobre este direito no Brasil, caracterizando-o como objeto de discussões no campo das políticas educacionais. A declaração deste direito fundamental na Constituição representou um marco histórico, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro em garantir o acesso universal à educação (Oliveira; Adrião, 2007). No entanto, a efetivação desse direito tem sido permeada por desafios complexos, especialmente no que diz respeito à sua intenção democrática e, ao mesmo tempo, à massificação da educação pública.

Explorar e discutir sobre o conceito de educação como ato político, constituído e constituinte das sociedades atuais que se pretendem mais justas, é matéria que se empreende há muito tempo no cenário nacional e internacional. (Donoso-Romo, 2020). Sampaio e Oliveira reafirmam a concepção de que, mesmo com a legitimação do direito à educação na Carta Magna vigente,

Quando olhamos para a história de nosso país, vemos que o acesso à educação foi marcado por fortes desigualdades: ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional. (Sampaio; Oliveira, 2015, p. 512)

Isto posto, é importante considerar as duas perspectivas interligadas desse processo: a massificação, que amplia a oferta educacional de modo a atender à crescente demanda por vagas em todos os níveis de ensino; e a democratização, que intenciona assegurar condições de qualidade para acesso, permanência e conclusão da escolaridade obrigatória para todos. Isto é, pode-se entender que o conceito de massificação se revela no acesso ampliado ao sistema educacional, a transição entre as etapas, garantida por políticas de progressão automática, por exemplo, e que não necessariamente se ocupa da aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes, tampouco com a sua conclusão na circunscrição do direito à educação (até os 17 anos). Ainda nessa perspectiva, massificar a educação obrigatória pode significar a mera passagem

pela educação básica, em termos quantitativos, mas não a ampliação da sua qualidade em termos aprendizagem.

Por outro lado, a massificação é condição para a construção de uma escola que possa ser democratizada e que possa se preocupar com as condições de qualidade da oferta, pois não é possível tratar de democratização ou de qualidade para poucos. A massificação, no sentido da abertura da escola para as massas e enfrentamento do elitismo presente nos sistemas de ensino, é fundamento para a democratização e não necessariamente se opõe a ela. É preciso considerar, também, que a massificação por si só não garante a democratização, o enfrentamento de privilégios ou de desigualdades.

Ao mesmo tempo, a democratização da educação pode ser relacionada ao reconhecimento das desigualdades de acesso, permanência e conclusão da educação básica, bem como as desigualdades de contexto que os estudantes vivenciam e que, em alguma medida, tem efeitos sobre suas trajetórias. Ou seja, é como se o conceito de democratização da educação pudesse tornar indissociável a relação entre aspectos quantitativos e qualitativos da educação, pois considera que cada titular do direito à educação tem trajetórias escolares diferentes, a depender de suas características individuais, socioculturais, familiares, experiências escolares e de políticas educacionais materializadas nas escolas, mas essas diferenças não podem se transformar em desigualdade, exclusão, violação de direitos. Mas, mais que isso, se o conceito de democratização da educação for efetivamente o pressuposto do direito à educação, a metáfora do *sujeito de direito* pode ser problematizada, isto é, a proteção legal pode, efetivamente, alcançar as dimensões do direito, considerando as múltiplas desigualdades que estruturam a sociedade.

Neste sentido, sobre democratização e massificação da educação, Merle (2011) aponta que a democratização do acesso à educação pode ser compreendida em duas faces: a democratização quantitativa e a democratização qualitativa. A democratização quantitativa, ou massificação, se refere ao aumento do acesso a um bem, neste caso, à educação, o qual “não suprime as desigualdades, apenas as desloca” (Prost, 1986 *apud* Merle, 2011, p. 175). Nesse sentido, de acordo com o mesmo autor, se o acesso aumenta, mas o prolongamento dos anos de estudo e a aprendizagem de estudantes de

determinados grupos sociais não aumentam em comparação aos estudantes considerados mais escolarizados, há, então, um processo de massificação (Merle, 2011). O termo revela a preocupação com a ampliação do acesso, mas não apresenta a necessária reflexão com relação à questão das desigualdades.

Esta análise pode ser relacionada à teoria da desigualdade maximamente mantida (Raftery; Hout, 1993) que reconhece o movimento de ampliação do acesso aos níveis mais básicos de escolaridade para parcelas cada vez maiores da população articulado à manutenção de barreiras para o acesso aos níveis mais elevados, o que garante certa continuidade dos privilégios e distinções sociais para as classes mais favorecidas. E ainda, com a teoria da desigualdade efetivamente mantida (Lucas, 2001), que analisa as desigualdades entre escolas que oferecem as mesmas etapas de escolaridade buscando compreender como os sistemas de ensino mantêm barreiras de acesso às instituições com melhores condições de qualidade, produzindo distinções entre estabelecimentos escolares destinados a diferentes parcelas da população.

A massificação da escola ou a expansão do acesso, por si só, não enfrenta o problema da produção de desigualdades educacionais entre etapas ou entre instituições, promovendo, por vezes, o deslocamento das desigualdades e da exclusão de fora para dentro dos sistemas de ensino, como analisam Oliveira (2007) e Sampaio e Oliveira (2015). Pode, também, promover o deslocamento de desigualdades dos níveis mais básicos aos níveis mais elevados dos sistemas de ensino (Raftery; Hout, 1993), ou ainda pode intensificar a hierarquização e estratificação dos sistemas, com a diferenciação entre estabelecimentos que oferecem os mesmos níveis de escolaridade (Lucas, 2001). Verifica-se, nas análises citadas, três formas distintas e complementares de produção de desigualdades propriamente educacionais que se constituem como barreiras para a democratização da educação mesmo em condições de massificação. De toda forma, considera-se que a massificação da escolaridade é condição para a sua democratização, mesmo que não seja suficiente.

Já a democratização qualitativa é “definida pelo enfraquecimento da relação entre a origem social dos alunos e seu percurso escolar” (Merle, 2011, p. 176), isto é, o autor considera que democratizar a educação de forma qualitativa tem um alcance e um efeito maior do que supostamente se prevê na

origem social dos estudantes, proporcionando aos titulares do direito à educação a garantia de entrarem no sistema educacional, permanecerem nele, progredir entre os anos, aprender e concluir as etapas da educação básica. Portanto, democratizar a educação tem relação direta com a garantia das dimensões do direito, possivelmente sintetizado em trajetórias escolares mais regulares. É nesse sentido de distinção entre democratização quantitativa e qualitativa que o autor marca a definição que se mostra mais prudente em termos conceituais como movimento de *massificação* e de *democratização do ensino*¹⁰ (Merle, 2011).

Oliveira e Araújo (2005) apontam este mesmo movimento na educação brasileira, assumindo que “o texto constitucional de 1988 criou as condições para a expansão dos últimos anos permitindo redefinir-se as prioridades na luta pela expansão desse direito” (Oliveira; Araújo, 2005, p. 21). Neste caso, explicam os autores, a expansão do acesso à educação não significou automaticamente a melhoria na qualidade do ensino ou uma garantia de igualdade nas oportunidades, condições de oferta ou resultados educacionais. Oliveira e Araújo (2005) discutem que, apesar de um número maior de matrículas nas escolas, o desafio permanece no que se refere às desigualdades que persistem e se manifestam por meio das altas taxas de evasão, reprovação e distorção idade-série. Eles enfatizam que a democratização da educação perpassa o acesso, mas se refere também à permanência e às condições de aprendizagem, isto é, a análise dos autores se alinha com a ideia de que a qualidade da educação é um dos componentes da democratização da educação.

Isto posto, outro ponto importante é apresentar os fundamentos que contribuem para a análise das trajetórias escolares do grupo pesquisado nesta tese, face às desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, explora-se

¹⁰ Em um desdobramento e reconceituação dos estudos de Prost (1986), Merle (2011) destaca que no conceito de democratização quantitativa podem-se se desmembrar três distinções sobre esse fenômeno: a *massificação*, em que há aumento de acesso ao sistema educacional, mas que não garante a progressão entre etapas, nem a aprendizagem; a *massificação uniforme*, em que há estabilidade das desigualdades, isto é, quanto mais o estudante permanece no sistema educacional, mais diplomas elevados ele alcança, o que acontece em qualquer meio social; e, a *massificação não igualitária*, que se refere ao aumento do acesso ao bem educacional e, paralelamente, o aumento das desigualdades sociais de acesso aos diferentes ramos dos estudos posteriores (Merle, 2011).

um caminho que demonstre as possíveis relações entre a multidimensionalidade da educação, as desigualdades estruturais e as trajetórias escolares compreendidas em suas dimensões relativas ao acesso, permanência e conclusão, entendendo esse constructo como a materialização do direito à educação.

Sendo assim, Simões (2019) defende que a garantia do direito à educação básica precisa ser compreendida e analisada a partir dos princípios de universalidade e integralidade, ou seja, a garantia de que todos tenham acesso e estejam frequentando a escola em todas as etapas e anos escolares até completar a educação obrigatória, por meio de trajetórias regulares que garantam a permanência com progressão e conclusão da educação básica. Pode-se compreender que a democratização da educação supõe a garantia de oferta universal, para todos os titulares do direito, de forma massificada, e integral, em todas as etapas até a sua conclusão por todos os estudantes. A articulação entre os princípios de universalidade e integralidade é fundamental para que não se confunda democratização da educação com garantia apenas de acesso ao sistema de ensino. Uma outra dimensão fundamental para a democratização, além das duas já citadas, é a garantia de equidade, de condições de qualidade que permitam experiências de apropriação dos conhecimentos escolares por todos os estudantes.

Considera-se, assim, que a massificação, universalização e integralidade são todas condições necessárias mas não suficientes para a democratização da educação e a garantia do direito em todas as suas dimensões. Emerge a necessidade de proclamação da equidade como um princípio fundamental de qualidade e democratização de uma escola que pretenda enfrentar as desigualdades e produzir trajetórias regulares como resultado de experiências escolares positivas.

A centralidade do debate sobre permanência e progressão na escola se consolida, portanto, a partir da expansão do direito ao acesso, e as preocupações das políticas educacionais passam a ser a redução da taxa de repetência, abandono e evasão escolar. Outras preocupações, como as condições de qualidade da oferta, clima escolar, experiências de aprendizagem

e proficiência dos estudantes passam a figurar como problemas relevantes na agenda da política educacional (Sampaio; Oliveira, 2015).

A LDB 9.394/96¹¹ prevê, como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, a tarefa de informar as famílias sobre a proposta pedagógica da escola, bem como estabelece a participação da comunidade na gestão democrática, sobretudo por meio de conselhos escolares. A proximidade entre família e escola, assim como a participação da comunidade em órgãos de gestão democrática, são dispositivos que podem ser compreendidos como resultantes da preocupação com os processos escolares, que envolvem a formação humana mais ampla, voltada para a cidadania e democracia.

Por seu turno e, desdobrada em uma ampla gama de obrigações irrenunciáveis, a incumbência do Estado, é a de disponibilizar os serviços educacionais correspondentes ao atendimento das necessidades básicas de educação da população, no que diz respeito às demandas materiais, políticas e sociais (Carneiro, 2015). Contudo, os textos da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não explicitam a conclusão da educação básica como uma das dimensões do direito à educação ou como princípio da educação nacional. Igualdade de condições para acesso e permanência estão previstas, como já ressaltado no texto, mas isso não inclui igualdade de condições para conclusão.

Em meio a contradições e disputas por expansão das políticas educacionais, obedecendo ao dispositivo do artigo 214 da CF88 e do artigo 9º da LDB, foram aprovados os Planos Nacionais de Educação (PNE) em 2001¹² e 2014. O PNE em vigência foi aprovado em 2014, por meio da Lei 13.005, com

¹¹ O processo de tramitação foi longo, com muitas disputas entre projetos distintos e conflitantes. Decorreram oito anos até que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fosse aprovada por meio da lei 9.394 em 1996, a fim de estabelecer normas nacionais para a organização dos sistemas de ensino no Brasil, incluindo dispositivos sobre o conjunto das regras gerais para a educação.

¹² O Plano Nacional de Educação 2001-2011, que antecedeu o de 2014-2025, configura-se como o primeiro projeto de lei sobre o assunto. O Brasil teve muitos outros planos educacionais elaborados ao longo do século XX, mas não foram aprovados pelo Poder Legislativo, configurando-se como políticas estabelecidas pelo Poder Executivo. Os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE 2001-2011, foram: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público.

validade decenal (2014-2025) - prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934 de 2024 - entendido como a expressão de um grande pacto federativo e democrático pela educação (Dourado, 2017).

Neste pacto, são previstas vinte metas para a educação nacional, que, sumariamente, estabelecem diretrizes para a ampliação da educação básica e superação das desigualdades educacionais (metas 1 a 5, 8, 9, 11, 12 e 14), promoção da qualidade educacional (metas 6, 7, 10 e 13), valorização dos(as) profissionais da educação (metas 15 a 18), promoção da gestão democrática (meta 19) e para o financiamento da educação (meta 20) (Brasil, 2014).

É importante estabelecer que, tal como a construção do conjunto das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) é o extrato de consensos possíveis e contradições do próprio processo pelo qual foi construído. Dourado (2017, p.41) salienta que o PNE 2014/2024 “tem importância política e estratégica para o delineamento das políticas de Estado na educação”, mas que os desafios para sua materialização ainda são significativos. Além dos desafios indicados por Dourado (2017) é preciso acrescentar a inviabilidade instituída pela Emenda Constitucional 95, que definiu corte de gastos com educação congelando os recursos federais vinculados à área de forma a impossibilitar a continuidade de políticas previstas no PNE (Amaral, 2016).

No entanto, em que pese as limitações para sua realização, as metas e estratégias definidas continuam se mostrando válidas e necessárias. Considerando o objeto desta pesquisa, algumas ponderações precisam ser feitas acerca das metas estabelecidas para a ampliação do acesso à Educação Básica, isto é, à Educação Infantil (a partir dos 4 anos de idade), ao Ensino Fundamental e ao Médio. Assim, a meta 1 define “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (...)” (Brasil, 2014), garantindo o acesso para todas as crianças na idade considerada obrigatória.

Cabe salientar que o monitoramento da Meta 1 é feito por meio da taxa de atendimento escolar aplicada aos dois grupos etários considerados: – Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola ou creche; – Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a

escola ou creche. No entanto, como o presente estudo considera a cobertura do direito à educação enquanto acesso obrigatório ao sistema escolar (de 4 a 17 anos), cabe, para a apresentação dos resultados o indicador 1A – percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola ou creche. Com relação à meta 1, o Inep conclui que

A meta para o Indicador 1A não foi alcançada em 2022, atingindo o percentual de 93,0%; o dado mais recente apresenta uma queda em relação a 2018 (93,7%) e 2019 (94%), indicando os possíveis impactos da pandemia de covid-19. 9. O estado com maior índice de cobertura é o Ceará, com 96,9% das crianças de 4 e 5 anos frequentando a escola. As taxas mais baixas foram registradas no Acre (77,4%) e no Amapá (68,8%). 10. A cobertura de 4 a 5 anos apresentou contínua redução das desigualdades a considerar a localização urbana e rural, partindo do patamar de 6,7 p.p. em 2013 para 1,6 p.p. em 2022; a renda familiar ainda responde pela maior desigualdade de acesso à pré-escola, com cobertura de 97,1% para os 20% mais ricos em relação a 89,4% de cobertura para os 20% mais pobres. Para se atingir o Indicador 1A referente à Meta 1 do PNE, é necessária a inclusão de cerca de 425 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola. (Brasil, 2024)

Os dados apresentados evidenciam desafios para o alcance da Meta 1 do PNE (2014-2025), expressados na não concretização do Indicador 1A em 2022, quando a taxa de atendimento foi de 93,0%, abaixo dos níveis de 2018 (93,7%) e 2019 (94%). Essa redução pode ser atribuída aos impactos da pandemia de Covid-19, que interrompeu o avanço no acesso à Educação Infantil. Por outro lado, houve progresso na redução das desigualdades entre áreas urbanas e rurais, com a diferença caindo de 6,7 pontos percentuais em 2013 para 1,6 pontos percentuais em 2022. Contudo, a renda familiar continua a ser um fator determinante na desigualdade de acesso, com uma cobertura de 97,1% entre os 20% mais ricos e apenas 89,4% entre os 20% mais pobres (Brasil, 2024)

Conforme anunciado pelo Inep, ainda são 425 mil crianças de 4 a 5 anos fora da escola, sendo preciso salientar que a Educação Infantil, etapa da pré-escola é a primeira etapa da educação básica obrigatória, de acordo com a Emenda Constitucional n. 59 de 2009.

A meta 2 estabelece como objetivo “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE” (Brasil, 2014).

Ressalta-se que a meta 2 traz uma importante orientação em relação à necessidade de garantia de conclusão do ensino fundamental na idade recomendada, o que significa garantir condições para a produção de trajetórias escolares regulares, que permitam aos estudantes a permanência e a conclusão desta etapa. Contudo, ao mesmo tempo em que é estabelecida a cobertura educacional para a quase totalidade da população na faixa etária prevista e, a despeito das especificidades de outros tempos escolares, é considerado aceitável que 5% dos estudantes tenham suas trajetórias escolares interrompidas e não conclua o ensino fundamental na idade recomendada. De toda forma, garantir que 95% conclua na idade recomendada representa uma importante ampliação em relação à situação atual.

Para aferir o alcance da Meta 2, o Inep utiliza dois indicadores¹³:

- Indicador 2A: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada);
- Indicador 2B: Percentual da população de 16 anos completos de idade com pelo menos o ensino fundamental concluído.

Os relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação (Inep, 2022, 2024) – 4º e 5º ciclos, ressaltam que o estado de pandemia de Covid-19, em caráter mundial, reverberou em um lapso no avanço à universalização do acesso à escola, sobretudo nos dados referentes ao Ensino Fundamental. Com relação à meta 2, o Brasil retrocedeu, na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade (Brasil, 2022), conforme pode ser visualizado na Tabela 1, abaixo.

¹³ Nas estimativas dos dois indicadores, são utilizados os microdados da Pnad Contínua (Pnad-c) para o período 2013-2023, de modo a fornecer o dado mais atual disponível [...]. (Inep, 2024).

Tabela 1 - Percentual de atingimento da Meta 2 do PNE 2014-2025: Escolarização e conclusão do ensino fundamental (2021-2023). (Inep, 2022; 2024).

Indicador	Meta	2021	2023
2A: Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada)	100%	95,9%	95,7%
2B: Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído	95%	81,1%	84,3%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos relatórios do 4º e 5º Ciclos de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. 2024. Brasília, DF: Inep, 2022; 2024

Este dado pode significar que houve aprofundamento das desigualdades educacionais em relação à permanência na educação básica, um dos focos da presente pesquisa.

Do mesmo modo, quando se observa a meta 3, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014), são reiterados os compromissos estabelecidos nas legislações educacionais, estabelecendo que pelo menos 85% dos estudantes com idade entre 15 e 17 anos estejam matriculados no ensino médio, o que implica em garantir trajetórias mais regulares para esse grupo de jovens.

Se, de um lado, estabelecer a meta de 85% implica em reconhecer que se considera razoável que 15% dos jovens desta faixa-etária permaneça no ensino fundamental, em virtude de trajetórias escolares interrompidas e irregulares, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que garantir a matrícula de 85% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos no ensino médio representa ampliação da realidade atual.

Os dados a seguir apresentam o percentual de cumprimento da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025, que se refere à escolarização de jovens entre 15 e 17 anos, bem como à conclusão da educação básica dentro dessa faixa etária. A meta estabelece a universalização do acesso e a conclusão da educação básica para todos os jovens até 2024. A Tabela 2, abaixo, mostra os percentuais de 2021 e 2023, destacando uma leve diminuição no indicador de frequência ou conclusão da educação básica, ao passo que o percentual de

jovens que frequentam o ensino médio ou concluíram a educação básica mostra uma tendência de crescimento.

Tabela 2 - Percentual de atingimento da Meta 3 do PNE 2014-2025: Escolarização de jovens de 15 a 17 anos e conclusão da educação básica (2021-2023). (Inep, 2022; 2024).

Indicador	Meta	2021	2023
3A: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica	100%	95,3%	94,0%
3B: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa	85%	74,5%	76,9%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos relatórios do 4º e 5º Ciclos de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. 2024. Brasília, DF: Inep, 2022; 2024

Assim, fica evidente que milhões de jovens – titulares do direito à educação – podem não ter seus direitos à permanência e à conclusão da educação obrigatória garantidos. Os resultados apresentados nos relatórios evidenciam desafios importantes em relação ao cumprimento dessas metas, problematizando não apenas o acesso à educação, mas também a capacidade do Estado de assegurar a continuidade e a conclusão dos estudos. Essas lacunas sugerem a necessidade de uma discussão mais profunda sobre as políticas educacionais e a implementação de estratégias mais eficazes para garantir que todos os jovens tenham suas trajetórias escolares completas no período determinado pela declaração do direito à educação.

As metas 1, 2 e 3 apresentam objetivos com relação à universalização da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Contudo, os dados do relatório de monitoramento indicam que os índices de cobertura ainda estão aquém do esperado, especialmente nas etapas de pré-escola e ensino médio. No caso da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), embora tenha havido avanços na ampliação de matrículas, ainda existem lacunas significativas, sobretudo em áreas rurais, regiões periféricas e comunidades vulneráveis. O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento aponta que, em algumas localidades, fatores como falta de

infraestrutura, baixa oferta de vagas e dificuldade no transporte escolar comprometem a universalização desse grupo etário.

No ensino médio, a universalização enfrenta desafios ainda maiores, com altas taxas de evasão escolar, que expressam problemas estruturais como currículos defasados e desigualdades multidimensionais persistentes. Isto é, mesmo com políticas, ainda apresenta dificuldades em garantir que adolescentes concluam essa etapa no tempo esperado, principalmente entre jovens de famílias de baixa renda. Portanto, a análise dos dados revela que, apesar dos esforços e avanços nas políticas educacionais, a universalização da primeira etapa da educação básica conforme as metas do PNE 2014-2025 ainda não foi plenamente alcançada.

As metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem diretrizes claras para as trajetórias escolares ao definirem, respectivamente, a taxa de conclusão do ensino fundamental na idade adequada e a taxa líquida de matrícula no ensino médio. Esses objetivos representam a necessidade de políticas educacionais que assegurem o acesso, a permanência, a progressão e a conclusão das etapas de ensino pelos estudantes. No entanto, os dados do relatório demonstram que nenhuma das etapas analisadas alcançou a integralidade das metas propostas: em ambas, os estudantes não permanecem no sistema educacional até a conclusão, evidenciando problemas na efetivação dessas diretrizes.

Já a meta 8 do PNE 2014-2025 estabelece como objetivo a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2014).

Nos relatórios do 4º e 5º ciclos de monitoramento também é possível observar os resultados desta meta, a partir de seus quatro indicadores, organizados na Tabela 3:

Tabela 3 - Percentual de atingimento da Meta 8 do PNE 2014-2025: Escolaridade média das pessoas de 18 a 29 anos (2021-2023). (Inep, 2022; 2024).

Indicador	Meta	2021	2023
8A: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade	12 anos	11,7 anos	11,8 anos
8B: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente na área rural	12 anos	10,4 anos	10,4 anos
8C: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita)	12 anos	9,9 anos	10,3 anos
8D: Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos	100%	91,1%	91,9%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos relatórios do 4º e 5º Ciclos de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. 2024. Brasília, DF: Inep, 2022; 2024

Ao priorizar a elevação da escolaridade média de segmentos populacionais historicamente marginalizados, como os residentes em áreas rurais, os mais pobres e os negros, o Plano Nacional de Educação reconhece a importância de enfrentar as desigualdades educacionais. As estratégias delineadas abordam diversas dimensões do desafio, desde a implementação de programas específicos de correção de fluxo até a promoção de parcerias interdisciplinares para o acompanhamento integral dos estudantes.

A análise das metas e dos resultados obtidos ao longo do período analisado no relatório demonstra que, embora tenha havido melhoria em alguns dos indicadores, a equidade também não foi garantida, pois as desigualdades entre os grupos sociais continuam presentes, ainda que em menor proporção.

É importante destacar que as barreiras para a realização das metas do PNE de 2014 não podem ser atribuídas exclusivamente à pandemia de Covid-19, embora sua influência seja reconhecida (Koslinki; Bartholo, 2021). Entre 2016 e 2022 o Brasil vivenciou mudanças na condução da política nacional que produziram impactos sobre a política educacional, com cortes orçamentários e congelamento dos recursos vinculados à educação, ataques às políticas de

inclusão, diversidade e democratização do ensino, ataques às universidades e à produção de conhecimento científico.

O Novo Regime Fiscal (NRF), estabelecido pela Emenda Constitucional n. 95 em 15 de dezembro de 2016, conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, limitou o crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos, o que significou, na prática, a previsão de congelamento dos investimentos em diversas áreas, incluindo a educação até 2036. Com isso, houve um profundo comprometimento no atingimento das metas colocadas no PNE vigente, o que promove maior desigualdade social, uma maior concentração de rendas e um agravamento da vida daqueles que são mais vulneráveis (Amaral, 2016). Mesmo com as mudanças previstas pelo Novo Arcabouço Fiscal, aprovado em 2023, as consequências da política anterior de corte de gastos em educação deixaram marcas.

Considerando as reflexões sobre a realização das metas do PNE e as limitações estabelecidas à necessária ampliação de gastos em educação para que o PNE seja implementado, pode-se dizer que ainda há um caminho a ser percorrido em termos de acesso às etapas da educação básica, permanência e conclusão com redução de desigualdades, sobretudo quando observadas as relações entre contextos sociais, diferenças individuais, múltiplas desigualdades estruturais e a materialidade do direito à educação.

A análise das metas do pne evidencia que a massificação do acesso à educação básica, embora essencial, é insuficiente para garantir a democratização efetiva do sistema educacional. A universalidade, ao assegurar acesso para todos, e a integralidade, ao preconizar trajetórias escolares regulares e concluídas, precisam ser articuladas com políticas de equidade que reconheçam e combatam as múltiplas desigualdades estruturais — de classe, raça, gênero e território — que permeiam as experiências educacionais.

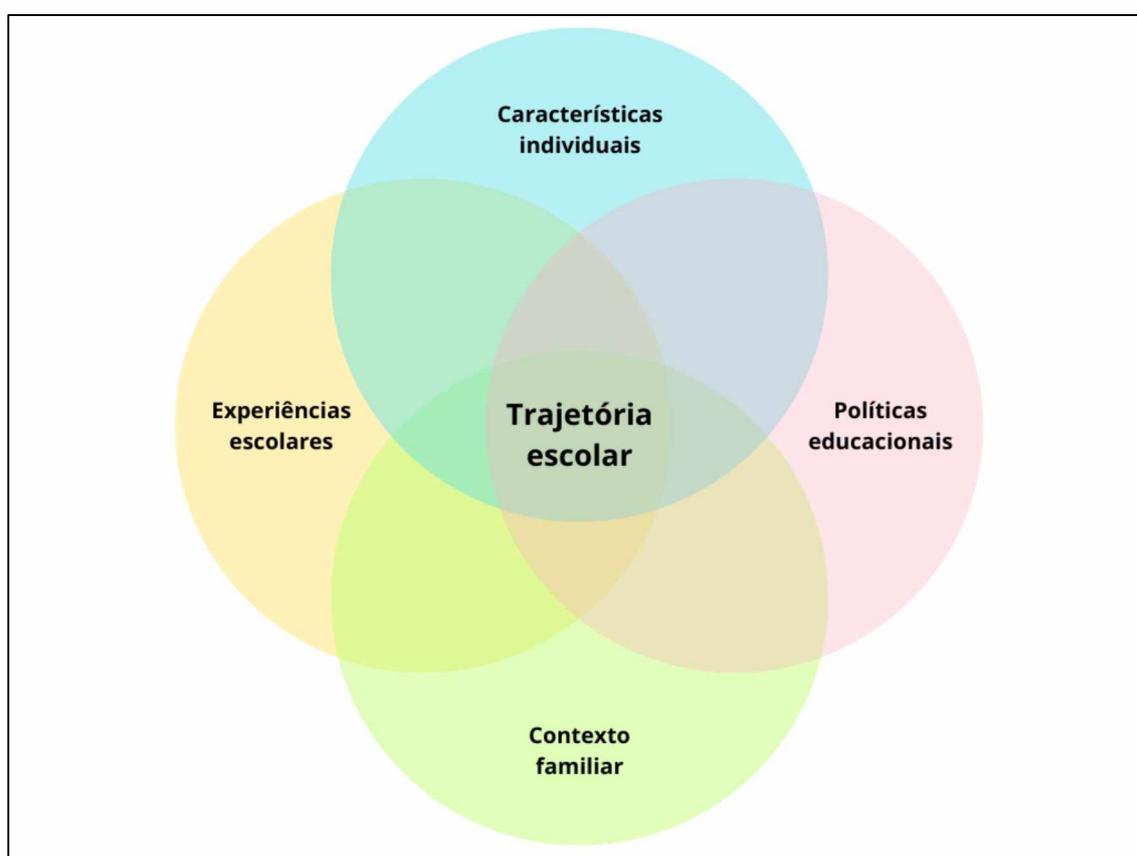
Como destaca Simões (2019), a expansão quantitativa (massificação), embora condição para democratização, não rompe com ciclos de exclusão que afetam especialmente estudantes cujas trajetórias são marcadas por irregularidades. A democratização, portanto, exige mais do que acesso universal: requer condições materiais que assegurem a permanência, a

progressão entre as etapas e a aprendizagem, alinhadas às necessidades diversificadas de todos os estudantes, titulares do direito à educação.

2.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR COMO SÍNTESE DA MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Como já mencionado, enfatiza-se que, nesta tese, as trajetórias escolares são tomadas como um construto teórico que sintetiza a realização do direito à educação em suas dimensões e que é forjada, sobretudo, a partir de quatro fatores que se interrelacionam, quais sejam, as características individuais do estudante, o contexto familiar, as experiências escolares e as políticas educacionais, como pode ser observado abaixo, na Figura 1.

Figura 1 - Fatores que forjam a trajetória escolar e suas interrelações. 2024.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O fator do contexto familiar se caracteriza pelos elementos que se apresentam extra-escola, isto é, a história do indivíduo, sua condição socioeconômica, as relações familiares, as expectativas em relação à educação, o nível de escolaridade dos pais, a configuração familiar, o acompanhamento da família no percurso estudantil do jovem, os acessos a recursos materiais e culturais, entre outros aspectos.

As experiências escolares, fator importante na composição das trajetórias escolares, abrangem as vivências e interações que o estudante tem dentro do sistema escolar, desde a oferta educacional, a infraestrutura da escola, a distância da sua casa, entorno, acesso, o relacionamento com professores e colegas, as práticas pedagógicas, o clima escolar, as oportunidades de participação política e em atividades curriculares e extracurriculares, bem como o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Essas experiências podem ser positivas, contribuindo para a aprendizagem e permanência no sistema escolar e proporcionando maiores chances de conclusão da educação básica; quanto negativas, pois podem se desdobrar em evasão, abandono e reprovação. A maneira como o estudante vivencia a escola, portanto, pode contribuir em sua trajetória e na realização plena do seu direito à educação.

No que concerne às políticas educacionais, que são, sumariamente compreendidas como a ação do Estado em face da responsabilidade da garantia do direito à educação e como conjunto de legislações, políticas, programas e projetos educacionais destinados à educação básica que pode ter efeito direto nas oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e desempenho dos estudantes, inclusive à sua conclusão.

Ainda sobre o fator das políticas educacionais, as políticas que garantem a inclusão, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (lei nº 13.146/2015), pode ampliar as possibilidades de garantia do direito à educação, enquanto políticas excludentes ou insuficientes podem perpetuar desigualdades e limitar as trajetórias escolares.

Outros exemplos neste sentido, são as políticas e programas governamentais de permanência do estudante na escola e de aprendizagem, tais como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o recente Programa de incentivo financeiro-educacional, o Programa Pé-de-Meia¹⁴, destinado aos estudantes do Ensino Médio, têm importante papel no sentido da manutenção do acesso e permanência dos estudantes, mas não parecem resolver os problemas estruturais que dificultam a materialização do direito em suas três dimensões e a consequente democratização da educação.

As características individuais, como sexo, raça e cor, podem exercer algum efeito na trajetória escolar dos estudantes, efeito este, advindo das desigualdades estruturais presentes na sociedade. Essas características frequentemente determinam as oportunidades de acesso e permanência na escola, impactando o desempenho acadêmico e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Por exemplo, estereótipos de gênero podem limitar as expectativas em relação às habilidades de meninas e meninos, enquanto questões relacionadas à raça e cor podem expor estudantes a situações de discriminação, preconceito e racismo, enraizados na estrutura social. Ademais, essas características interagem com outros fatores, como o contexto familiar e as políticas educacionais, podendo aprofundar ou reduzir as desigualdades.

Importante enfatizar que o Estado, por meio das políticas educacionais, concebidas a partir de marcos legais, programas e iniciativas, exerce papel fundamental na modulação das características individuais enquanto grupo social, uma vez que as políticas educacionais são instrumentos de transformação ou perpetuação das desigualdades estruturais no campo da educação. Do ponto de vista sociológico, políticas inclusivas e afirmativas, como das cotas raciais (Lei nº 12.711/2012), programas de combate ao preconceito e iniciativas de igualdade de gênero, têm o potencial de reconfigurar as condições de acesso e permanência na escola, proporcionando reconhecimento coletivo e pertencimento de identidades sociais historicamente marginalizadas.

¹⁴ Poupança destinada a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes na etapa do Ensino Médio. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de promover a inclusão educacional e estimular a mobilidade social. (Brasil, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>> Acesso em 10 ago. 2024.

Por outro lado, a ausência ou insuficiência de políticas específicas pode reforçar desigualdades preexistentes, como aquelas relacionadas à raça, gênero e classe, ao reproduzir padrões de exclusão. Desta forma, as políticas educacionais podem reconhecer e ter efeito sobre as experiências dos estudantes como sujeitos de grupos sociais, influenciando suas trajetórias escolares.

Ao mesmo tempo, é possível inferir as inter-relações que estes fatores manifestam, por meio de um esquema representado no Quadro 1, destacando como cada um desses fatores influencia e é influenciado pelos outros.

Quadro 1 - Inter-relações entre os fatores que forjam a trajetória escolar dos estudantes. 2024.

	Contexto familiar	Experiências escolares	Políticas educacionais	Características individuais
Contexto familiar →	Elementos que se apresentam extra-escola, história do indivíduo, sua condição socioeconômica, as relações familiares, as expectativas em relação à educação, o nível de escolaridade dos pais, a configuração familiar, o acompanhamento da família no percurso escolar do jovem, os acessos a recursos materiais e culturais.	Acompanhamento da família no percurso escolar do estudante. Interesse pela vida escolar do jovem. Valorização do espaço escolar. Nível de escolaridade dos pais. Confiança da família nos processos escolares	Ações da família como agente político. Escolha da escola; expectativa de continuidade de estudo do jovem	Influência da configuração familiar e das expectativas nos interesses, habilidades e estratégias individuais do estudante.
Experiências escolares	Acolhimento das famílias pela	Vivências e interações que o	Políticas materializadas no espaço	

→	<p>equipe escolar; oportunidades de participação da vida escolar (ex. tarefas e trabalhos de casa, pesquisas, atividades extracurriculares) ; conversas entre pais, professoras e gestoras</p>	<p>estudante tem dentro do sistema escolar, desde a oferta educacional, a infraestrutura da escola, a distância da sua casa, entorno, acesso, o relacionamento com professores e colegas, as práticas pedagógicas, o clima escolar, as oportunidades de participação política e em atividades curriculares e extracurriculares, bem como o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.</p>	<p>escolar. Currículo vivido. Interpretação das políticas educacionais e intersetoriais pela equipe escolar que influenciam na vida escolar do estudante.</p>	<p>Desenvolvimento de habilidades sociais, interesses e atitudes influenciadas pelas práticas pedagógicas, relações e clima escolar.</p>
<p>Políticas educacionais</p> <p>→</p>	<p>Oportunidades de acesso, matrícula. Ações da / Abertura da escola para participação da família em instância de decisão</p>	<p>Decisões de instâncias superiores da educação. Legislação federal, estadual e municipal. Recursos disponíveis.</p>	<p>A ação do Estado em face da responsabilidade e da garantia do direito à educação e como conjunto de legislações, políticas, programas e projetos educacionais destinados à educação básica</p>	<p>Políticas educacionais que reconhecem as diversidades individuais e promovem o desenvolvimento integral dos estudantes</p>
<p>Características individuais</p> <p>→</p>	<p>Influência da história pessoal, interesses, motivações e condições de saúde física e mental do estudante.</p>	<p>Relação do indivíduo com o sistema escolar: adesão às práticas pedagógicas, interação com pares, resiliência frente a desafios.</p>	<p>Eficácia das políticas educacionais; reconhecimento das diversidades, promoção de oportunidades equitativas.</p>	<p>Identidade, habilidades cognitivas e emocionais e interesses pessoais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em sentido conceitual, Soares, Alves e Fonseca (2023) afirmam que a trajetória escolar se refere ao percurso individual que o estudante percorre ao longo da sua vida acadêmica e, é constituída por uma série de fatores, como o contexto familiar, socioeconômico e cultural, bem como a ação do Estado por meio das políticas educacionais e, inclusive, por práticas pedagógicas, características individuais dos estudantes e as oportunidades de experiências disponíveis.

Assim, a trajetória escolar é um elemento fundamental para a problematização sobre a materialização da educação por diversas razões, posto que expressa o caminho do estudante ao longo do tempo em termos de acesso, permanência, transição entre as etapas e conclusão da educação básica. Ainda que as trajetórias sejam individuais e se construam a partir de condições específicas, interessa para este estudo compreendê-las em conjunto, observando padrões entre grupos sociais e características comuns que possam interferir nas trajetórias dos estudantes e que possam contribuir para que sejam mais ou menos regulares.

Por isso, analisar as trajetórias pode fornecer um panorama sobre a garantia do direito da educação, sendo possível identificar avanços e fragilidades na qualidade da educação pública brasileira, desde que a análise consiga captar informações e produzir possibilidades de reflexões sobre o conjunto dos estudantes e sobre as redes de ensino, permitindo análises que contribuam para pensar sobre as políticas educacionais e os desafios para garantir trajetórias regulares.

Estudos sobre trajetórias têm sido desenvolvidos a partir dessa perspectiva. Em âmbito internacional, há importantes pesquisas na área que acompanham as trajetórias escolares e discutem-nas a partir de diferentes agentes, isto é, concepções teóricas e desenhos metodológicos, fundamentados em pesquisas de Bourdieu (1998) e de sua parceria com Passeron (Bourdieu; Passeron, 1964, 1970), em que os autores apontavam para correlações positivas entre patrimônio – o capital cultural, social e econômico, e as trajetórias escolares.

Daverne (2011) indica que a primeira grande pesquisa sobre trajetória escolar se deu no bojo da democratização do ensino na França, no início da

década de 1960, em que Girard e Bastide monitoraram por cinco anos uma coorte de vinte mil alunos que revelou “um vínculo estatístico entre o valor escolar dos alunos e sua origem social” (Daverne, 2011, p. 768).

Segundo o mesmo autor, outros estudos sobre trajetórias foram desenvolvidos a partir de então, sobretudo sobre as regularidades sociológicas, como a influência da profissão e nível de escolaridade dos pais, gênero e nacionalidade (Daverne, 2011). Com base nesses estudos, o autor explica que

A compreensão das trajetórias passa pelo estudo das práticas da socialização e de acompanhamento da escolaridade das crianças, tais como a transmissão de valores e das práticas educativas familiares, a construção dos projetos, a escolha dos estabelecimentos de ensino o acompanhamento da escolaridade pelas mães ou ainda de cursos particulares, (Daverne, 2011, p.769).

A partir das pesquisas empreendidas nas décadas de 1960, 1970 e 1980, percebe-se que os autores passaram a testar a correlação positiva e a correlação negativa no nível de análise microssociológica, buscando desvelar práticas e circunstâncias atenuantes que justifiquem o sucesso e insucesso escolar (Lahire, 1997).

Nacionalmente, é possível destacar importantes contribuições desde as pesquisas que colocaram na agenda a discussão sobre fluxos escolares (Fletcher, 1985; Silva; Souza, 1986; Klein; Ribeiro, 1991; Tavares Júnior; Faria; Lima, 2012), transições entre séries ou etapas de ensino (Ribeiro, 1991; Prado, 2000; Sampaio, 2000; Gomes, 2005; Rigotti; Cerqueira, 2004), até pesquisas com caráter longitudinal que passaram a acompanhar coortes de estudantes (Franco; Brooke; Alves, 2008; Taggart, 2011; Lubienski, 2010; Alves; Soares, 2013; Soares; Xavier, 2013; Matos; Rodrigues, 2016; Pontes; Soares, 2016; Travitzki, 2020).

Estas pesquisas buscam o aprimoramento de percursos metodológicos e mobilização de construtos teóricos que permitam o aprofundamento do tema e a construção de referenciais que contribuam para a análise da realidade educacional e, por isso, esta tese toma o conhecimento já construído na área para produzir reflexões sobre as trajetórias escolares e apresentar uma contribuição para o campo da política educacional.

Ao serem examinadas sob o prisma desse direito, as trajetórias escolares revelam um panorama repleto de descontinuidades e desigualdades que têm persistido ao longo dos séculos. A problematização aqui proposta parte do reconhecimento de que, apesar dos avanços legais, a concretização do direito à educação no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais significativos. A historicidade das desigualdades educacionais se manifesta tanto na desigualdade do acesso quanto na permanência e na conclusão e da educação básica.

Sampaio e Oliveira (2015, p. 512) recordam que a exclusão educacional pode ocorrer de maneiras variadas: desde a privação do acesso ao sistema de ensino até a segregação e a distribuição desigual de recursos dentro do próprio sistema educativo, pois

Recuperando o passado histórico do Brasil, sendo a educação presente desde o período Colonial, nota-se a caracterização das desigualdades de acesso e na qualidade do ensino ofertado. Quando olhamos para a história de nosso país, vemos que o acesso à educação foi marcado por fortes desigualdades: ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional (Sampaio; Oliveira, 2015, p. 512)

As reflexões de Sampaio e Oliveira (2015) apresentam pelo menos três dimensões de produção de desigualdades educacionais pautadas por mecanismos de seletividade e exclusão, destacando formas de exclusão que remetem às barreiras que impedem o acesso ao sistema de ensino, barreiras que se impõem para a permanência, aprendizado e conclusão daqueles que estão dentro do sistema e ainda barreiras impostas pela segmentação e hierarquização entre estabelecimentos de ensino destinados a grupos sociais diversos.

Desta forma, resta enfatizar que expandir as oportunidades educacionais não quer dizer diretamente que o direito à educação seja materializado e, ainda, declarar o direito e aumentar as vagas nas escolas não resulta na sua garantia em todas as suas dimensões. A matrícula na escola de educação básica é a primeira dimensão para a garantia do conjunto dos direitos, mas exige, associada a ela, as condições para permanência no sistema de ensino e a preocupação com as condições de qualidade da oferta escolar. O acesso a

escolas com diferentes padrões de qualidade, como indicado por Sampaio e Oliveira (2015), pode ter desdobramentos importantes com relação à permanência e à conclusão da escolaridade obrigatória.

É fundamental a inscrição do direito à educação no texto constitucional, assim como nas demais leis e normas dos sistemas de ensino, pois se transforma, inclusive, em instrumento de pressão política para a sua realização. Compreender as múltiplas dimensões do direito à educação, a necessidade das garantias legais e dos mecanismos para sua materialização é condição para tomá-las em conjunto, pois estão fortemente articuladas e se manifestam nos diferentes percursos escolares dos estudantes que entram no sistema de ensino, transitam entre os anos escolares e concluem (ou não) a educação básica. Isto é, trata-se de observar as trajetórias escolares dos estudantes como a síntese da realização das múltiplas dimensões do direito de acesso, permanência e conclusão com apropriação dos conhecimentos trabalhados pela escola.

Os estudos sobre trajetórias escolares são relativamente recentes no Brasil (GERES, 2005; Koslinski; Alves, 2012; Koslinski; Lasmar; Alves, 2012; Soares et. al, 2021; Nogueira, 2023) e se desenvolveram a partir de pesquisas sobre as transições e os fluxos escolares. Assim, para compreender a importância desse objeto nas pesquisas, é importante conhecer esses estudos, mesmo que de forma breve.

A exemplo desses estudos, que foram importantes bases para os estudos sobre as trajetórias escolares, importante destacar as contribuições do Profluxo, que foi desenvolvido ao final dos anos 1980 (Fletcher; Ribeiro, 1989). O modelo visava aprimorar os modelos de análise de fluxo escolar utilizando fontes de dados demográficos, em um contexto onde as informações sobre os estudantes e sua trajetória no sistema escolar eram inconsistentes, permitindo modelar o fluxo de estudantes ao longo das séries do sistema escolar, oferecendo um retrato mais detalhado do percurso educacional, capturando a permanência e a transição dos estudantes ao longo das séries, mesmo em um tempo que os dados oficiais eram escassos e/ou não sistematizados (Santos, 2021).

O modelo era utilizado para entender o fluxo escolar das pessoas em todas as idades, especialmente útil para identificar aqueles que estavam à margem dos processos de escolarização. A principal fonte de dados para a

construção desse modelo foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apesar de mudanças nos sistemas de coleta de dados e na disponibilidade de informações educacionais ao longo dos anos, o Profluxo continua sendo uma referência para o estudo de fluxos escolares e suas implicações nas políticas educacionais.

Outro importante estudo sobre o fluxo escolar foi o de Oliveira (2005), em que lança um olhar sobre os dados de oferta escolar no Brasil, permitindo reconhecer uma importante regularização do fluxo escolar sobretudo no final do século XX e início do século XXI. Ou seja, houve redução nas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar, tornando mais equilibrada a distribuição dos estudantes entre as etapas de ensino e ampliando o tempo de permanência dos estudantes na escola (Oliveira, 2005).

Fluxos escolares mais regulares indicam que os estudantes entram no sistema de ensino, permanecem nele e alcançam patamares mais efetivos de conclusão. Contudo, os estudos sobre fluxo escolar analisam o conjunto das matrículas a cada ano letivo e não se ocupam dos dados a partir de uma perspectiva longitudinal. Oliveira e Araújo (2005) ao analisarem os dados das matrículas entre o ensino fundamental e médio discutem as dificuldades perante a cobertura do acesso à educação básica, as dinâmicas internas aos sistemas de ensino e as contradições que envolvem a educação.

Oliveira (2007) analisa a evolução do sistema educacional brasileiro, com foco na universalização do ensino fundamental e os desafios relacionados à qualidade da educação. A discussão parte da observação de que, embora o acesso ao ensino fundamental tenha se expandido significativamente, completar essa etapa ainda não é uma realidade totalmente alcançada, e mesmo quando alcançada, não garante qualidade educacional. O autor argumenta que a democratização do acesso ao ensino fundamental é um processo que permite que setores anteriormente excluídos da educação formal possam progredir dentro do sistema educacional. No entanto, isso também transforma a natureza e o local da exclusão social e educacional, deslocando as preocupações para a qualidade do ensino e para as etapas subsequentes da educação, como o ensino médio e superior.

O autor ainda detalha como as políticas educacionais e as dinâmicas sociais se interseccionam, destacando que as políticas governamentais não são determinantes das mudanças sociais. Neste sentido, salienta-se a limitação das políticas educacionais dadas as influências das políticas econômicas, especialmente as decisões sobre a alocação de recursos (Oliveira, 2007) e a observação de que as mudanças no sistema educacional frequentemente ocorrem lentamente e são moldadas por uma combinação de fatores, como as resistências internas e pressões externas e as imposições de organizações internacionais.

Oliveira (2007) explica que mesmo diante a maior cobertura de vagas que caminha para a universalização do ensino, ainda deve-se pensar sobre a exclusão dentro do próprio sistema educacional que classifica os estudantes, seleciona e exclui os que estão fora do padrão delineado pelo próprio sistema.

Leis e diretrizes nacionais regulamentam as políticas educacionais voltadas para a regularização do fluxo escolar, a exemplo da LDBEN 9394/1996, especialmente os artigos 23, 24 e 32¹⁵. Entretanto, na mesma perspectiva que propõe Oliveira (2007), é preciso reconhecer que a expansão do acesso e as políticas de permanência são fundamentais para o avanço educacional, mas não garantem a conclusão da educação básica, tampouco a aprendizagem dos estudantes.

¹⁵ Art. 23: estabelece que a educação básica pode ser organizada de diversas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Essa flexibilidade permite adaptar a estrutura escolar para melhor atender às necessidades dos estudantes, propiciando redução das taxas de reprovação e evasão.

Art. 24: especifica as normas sobre a organização dos currículos do ensino fundamental e médio, como critérios para a avaliação, avanço de estudantes, verificação do rendimento escolar e formas de recuperação para estudantes com menor rendimento. O inciso V deste artigo é particularmente importante, pois preconiza a possibilidade de avanço nas séries ou etapas seguintes independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do estudante e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Art. 32: trata especificamente do ensino fundamental, obrigatório, com duração de 9 anos, iniciando aos 6 anos de idade. O parágrafo 4º do artigo menciona que o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Este artigo também dá suporte à organização do ensino em ciclos, uma estratégia utilizada por muitos sistemas de ensino para facilitar a progressão contínua dos estudantes, evitando retenções (Carneiro, 2015).

A regularização do fluxo escolar combinado com a característica etária dos estudantes é alvo de críticas, pois afirma-se que ela é intencionada desconsiderando a qualidade do ensino ofertado. Porém, nota-se que por meio da regularização, a exclusão pela reprovação e a evasão tem sido reduzida, embora se apresente ainda como um desafio para a democratização. É notado que há maior conclusão do ensino fundamental com maior quantidade de matrículas no ensino médio: “o lócus da exclusão não é mais o mesmo. Isso tem profundas consequências para o sistema como um todo e para a natureza das contradições em seu interior” (Oliveira, 2007, p.680).

A conclusão do ensino fundamental, antes vista como sinal de prestígio social, passou a ser mais recorrente a partir do maior acesso e conclusão da classe popular, o que produziu pressão social para o prolongamento dos estudos a partir da reivindicação da ampliação do ensino médio. Ainda assim, há parcelas da população que não concluem o ensino fundamental e o ensino médio mantém-se como palco de exclusões e desigualdades, pois, os estudantes das classes mais pobres e vulneráveis reprovam e evadem mais e concluem menos do que estudantes das famílias mais ricas, porém, concluem esta etapa em maior proporção do que em qualquer outro período da história educacional do Brasil (Oliveira, 2007). As conclusões de Oliveira sobre o fluxo escolar referem-se a dados de quase 20 anos atrás, mas se mantêm válidas ainda hoje.

Oliveira (2007), destaca que o maior desafio do sistema educacional brasileiro é, para além da oferta de vagas, a correção do fluxo escolar, isto é, adequar as matrículas e idade do estudante considerada adequada para a etapa da educação básica, por meio de políticas de permanência. O autor ainda destaca que no final do século XX e início do século XXI “acentuou-se o processo de incorporação ao sistema de ensino da grande maioria da população, praticamente superando a causa histórica e mais significativa de exclusão: a falta de escolas” (Oliveira, 2007, p. 670). Isso não significa que não haja insuficiência de instituições para atender a etapa de creche da educação infantil e a demanda por educação de jovens e adultos, sobretudo em determinadas regiões.

Pesquisas mais recentes demonstram que o fluxo escolar continua sendo uma barreira para a democratização do ensino e ressaltam a importância de analisar as trajetórias dos estudantes a partir de perspectivas longitudinais que

acompanhem os mesmos estudantes ao longo de um período longo de escolaridade a fim de compreender como trajetórias escolares irregulares se apresentam como barreiras para a garantia do direito à educação. Em um cenário de plena universalização e integralidade, com condições de qualidade e equidade educacional, os estudantes de uma mesma coorte de faixa etária estariam matriculados e permaneceriam até a conclusão em todos os anos/séries em condições de igualdade. Entretanto, o quadro brasileiro revela altas taxas de reprovação, evasão e distorção ano/série entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, que afetam de maneira diferente grupos sociais distintos (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

Mesmo que a legislação educacional não mencione idade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que estrutura a organização da educação básica no Brasil, espera-se que, aos 14 anos de idade, o jovem esteja matriculado no 9º ano do ensino fundamental, etapa com duração de nove anos obrigatórios (Art. 32). Conforme a legislação, a conclusão dessa fase deve ocorrer até os 15 anos, permitindo o ingresso no ensino médio, que possui carga horária mínima de três anos (Art. 35), com previsão de conclusão aos 17 anos.

No entanto, os dados apresentados revelam uma realidade divergente, pois há jovens de 15 anos que não finalizaram o ensino fundamental e adolescentes de 17 anos fora da etapa esperada do ensino médio, seja por defasagem idade-série ou exclusão escolar. Essa situação contraria os princípios da Constituição Federal de 1988 e da LDB, que assegura o direito à educação, o acesso e a permanência na escola (Art. 4º), destacando problemas na garantia da trajetória escolar regular prevista em lei.

A taxa de distorção idade-série¹⁶ no ensino médio no Brasil é um indicador educacional que reflete o percentual de estudantes que estão matriculados em

¹⁶ A distorção idade-série é um indicador educacional que mede o percentual de estudantes que têm idade diferente da esperada para a série ou ano que estão matriculados. Um estudante está em situação de distorção idade-série quando tem mais de dois anos de atraso escolar. Essencialmente, é uma forma de analisar a adequação entre a idade do estudante e a série que deveria estar frequentando de acordo com o sistema educacional (INEP, 2024).

uma série/ano com idade superior à considerada adequada. De acordo com dados do Censo Escolar de 2022, essa taxa é de 26,2% para o ensino médio. Este dado mostra a proporção de estudantes que estão atrasados em sua trajetória escolar em relação à idade ideal para cada série do ensino médio.

Assim, como destacam Soares, Alves e Fonseca (2021),

O direito à educação não está plenamente atendido para todas as crianças brasileiras, uma vez que, após o acesso à escola, muitos estudantes têm suas trajetórias interrompidas por uma ou mais barreiras (reprovação, abandono ou evasão). Trajetórias irregulares denotam desigualdades, marca estrutural do país, e se iniciam com a entrada na escola. (Soares; Alves; Fonseca, 2021, p. 17)

As trajetórias escolares podem ser compreendidas como expressão da qualidade da educação, perpassadas por desigualdades que levam à realização (ou não) do direito à educação. A compreensão das trajetórias escolares como materialização do direito à educação é relativamente recente e esses estudos não surgem em um vácuo; eles se apoiam e expandem os trabalhos antecessores, como os que investigam o fluxo escolar. Estudos sobre o fluxo escolar, que abrangem as taxas de aprovação, reprovação e abandono, de maneira transversal, fornecem uma base sólida para entender as tendências longitudinais nas trajetórias escolares dos estudantes.

O estudo pioneiro sobre trajetórias escolares no Brasil, desenvolvido por uma equipe interinstitucional de pesquisadores de seis universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, foi chamado de Projeto GERES¹⁷. Esta pesquisa teve papel

¹⁷ O Projeto GERES é um estudo longitudinal sobre a qualidade e equidade no Ensino Fundamental brasileiro. Iniciado em 2005, acompanhou a evolução da proficiência escolar de aproximadamente 21 mil alunos por meio de testes aplicados ao longo de quatro anos. Essa pesquisa permitiu a análise de uma ampla gama de fatores sociofamiliares e escolares, contribuindo significativamente para a compreensão das trajetórias educacionais no Brasil. A pesquisa também se destacou por incluir variáveis coletadas diretamente com as famílias, buscando uma abordagem que detalha a influência do ambiente familiar sobre o desempenho escolar (Alves; Nogueira; Nogueira; Resende, 2013).

fundamental em identificar as variáveis que influenciam o percurso acadêmico dos estudantes e, dentre os achados significativos, os pesquisadores lançam luz sobre a complexidade e multidimensionalidade das trajetórias escolares, que não são apenas o resultado de fatores individuais, mas também de interações entre o contexto escolar, o ambiente familiar e as políticas públicas, sobretudo as educacionais.

A partir deste estudo, Alves, Nogueira, Nogueira e Resende (2013) destacam a relevância de várias dimensões familiares — status socioeconômico, tipo de escola frequentada, conhecimento sobre o sistema educacional, posse de bens culturais, práticas cotidianas de escrita, uma vida doméstica organizada racionalmente, práticas de leitura em família, ambições educacionais dos pais e interações pais-filhos — como fatores influentes no desempenho escolar. Um dos aspectos inovadores deste estudo foi a avaliação quantitativa tanto de características familiares posicionais e morfológicas clássicas quanto de aspectos mais sutis recentemente enfatizados pelos sociólogos, como concepções educacionais dos pais e práticas diárias familiares.

É importante destacar que o Projeto Geres, a metodologia de pesquisa e os resultados construídos influenciaram fortemente a pesquisa na área e são tomados como referência para os estudos longitudinais posteriores no campo da educação. Koslinski e Bartholo (2020), ao analisarem as desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar, destacam que, apesar da expansão do acesso à educação e melhorias no fluxo escolar nas últimas três décadas, as desigualdades persistem, especialmente entre estudantes de diferentes origens socioeconômicas. Os autores lançam mão de um enfoque longitudinal para analisar a influência de fatores familiares e escolares na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, utilizando dados de diferentes municípios brasileiros.

Koslinski e Bartholo (2021) ressaltam que o nível socioeconômico das famílias ainda desempenha um papel fundamental no desempenho educacional das crianças no início da pré-escola, identificando também que programas e escolas dedicadas exclusivamente à educação infantil podem promover maior equidade, sugerindo que crianças matriculadas nessas instituições podem obter melhores resultados de aprendizagem. Ademais, nota-se que características

como o tamanho da turma têm um efeito considerável na aprendizagem, em que turmas menores favorecem um melhor desenvolvimento cognitivo, especialmente para crianças de contextos mais vulneráveis.

Em estudo longitudinal sobre as trajetórias escolares, Soares, Alves e Fonseca (2021) analisaram as situações de regularidade, irregularidades e grandes irregularidades na trajetória escolar dos diferentes níveis da educação básica pelo Censo Escolar no período de 2007 a 2015 gerando uma amostra de 3.190.109 estudantes. As grandes irregularidades na trajetória escolar fizeram parte do percurso escolar de 969.145 estudantes. Com os parâmetros de pesquisa dos autores, a trajetória regular foi constatada em pouco mais da metade do universo pesquisado, somando 1.693.919. Entre as regiões em que houve maior quantidade de trajetórias regulares, foi constatada a região Sul, o Sudeste e o Centro-Oeste enquanto o Norte e o Nordeste foram as regiões com maiores irregularidades na trajetória escolar. Ademais, Soares, Alves e Fonseca (2021) apresentam análises sobre as trajetórias associadas a variáveis de nível socioeconômico, sexo e cor/raça dos estudantes, localização e dependência administrativa das escolas, com foco em alguns municípios e constatam que os estudantes do sexo masculino, negros e com nível socioeconômico mais baixo são os mais excluídos do sistema educacional, com trajetórias mais interrompidas.

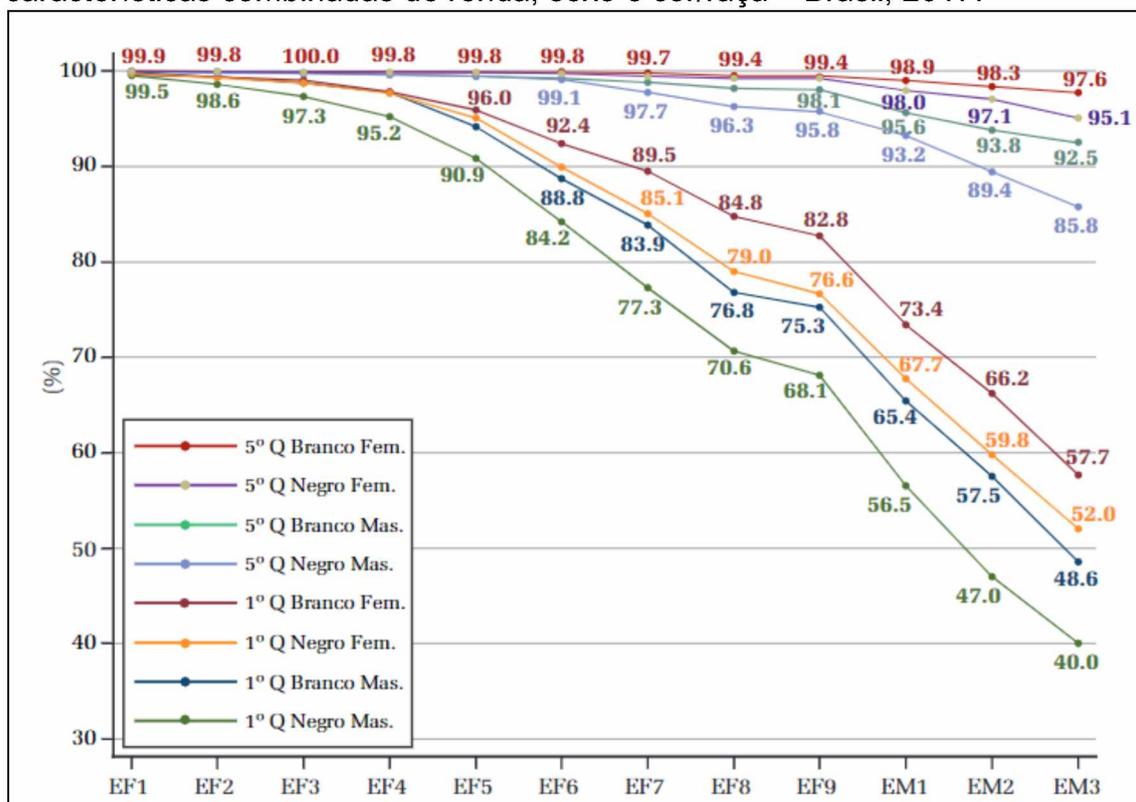
Ao analisar o fator cor/raça na trajetória escolar, Soares, Alves e Fonseca (2021) revelaram que as grandes irregularidades são identificadas com maior frequência em indígenas (61,6%), pretos (39,8%) e pardos (35%). Em contrapartida, os estudantes identificados como cor/raça branca são os que apresentam maior regularidade em sua trajetória escolar (64,9%). Estima-se que a interrupção na trajetória escolar é mais provável, e frequente em meninos pretos ou pardos (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

Por meio da exclusão estrutural que reflete nas instituições do sistema, nota-se que a trajetória de negros na educação é mais desafiadora. Em outro estudo, sobre desempenho escolar nas avaliações em larga escala (Saeb), Alves, Soares e Xavier (2014) constatam que

[...] a distância entre pretos e brancos é mais expressiva do que a observada entre meninas e meninos. O aluno preto está em desvantagem equivalente a quase um ano de aprendizado, embora estejam cursando a mesma série que o aluno branco. [...] os brancos permanecem à frente na média de anos de estudo e no acesso aos níveis mais altos de ensino (Alves; Soares; Xavier, 2014, p. 59).

Além de estudos sobre trajetórias escolares e desempenho, já citados, Simões (2019) apresenta a análise da permanência no sistema de ensino a partir de outra metodologia, utilizando as curvas de acesso aos diferentes anos/séries escolares. Ao propor descortinar o fenômeno do acesso escolar e identificar padrões ao longo de um período, Simões (2019) “[...] apresenta análise das curvas de acesso, um indicador gráfico que evidencia os aspectos da integralidade e universalidade do acesso escolar entre os jovens de diferentes grupos sociais” (p. 17), como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Curvas de acesso dos jovens de 19 a 24 anos, por grupos com características combinadas de renda, sexo e cor/raça – Brasil, 2017.



Fonte: SIMÕES, A. A. Elaboração própria com base em dados de Pnad Contínua / IBGE (2017). Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. p. 34. Inep, 2019.

Aqui, nota-se que o sistema educacional apresenta uma ineficácia seletiva, manifestada principalmente por meio de desigualdades relacionadas à renda, sexo e cor/raça na composição dos grupos sujeitos a atrasos educacionais ou exclusão escolar. Isso, por sua vez, restringe a materialização da garantia do direito à educação básica, em que são grandes as barreiras enfrentadas pelos jovens pretos do sexo masculino e de baixa renda para permanência no sistema de ensino. Para esse grupo, é inviável falar em abrangência universal no que concerne ao acesso, mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental, já que aproximadamente 10% dos indivíduos de 19 a 24 anos pertencentes a esse grupo não conseguiram concluir sequer o 5º ano dessa etapa (Simões, 2019).

O conceito de acesso escolar, quando expandido para incluir os aspectos de integralidade e universalidade, conforme descrito por Simões (2015), abarca uma visão mais abrangente e justa do que significa proporcionar educação para todos, como declarado constitucionalmente. A integralidade no contexto da educação refere-se à capacidade do sistema educacional de garantir que todos os estudantes não apenas ingressem na escola, mas também progridam e completem todos os anos escolares da educação básica, idealmente na idade recomendada. Esse aspecto destaca a importância de uma educação contínua e ininterrupta, que não se limite ao acesso inicial, mas que assegure a permanência do jovem até a conclusão de sua trajetória escolar básica.

A universalidade, por outro lado, tem relação com a equidade de acesso à educação para todos os grupos sociais, sem discriminação por nível socioeconômico, raça/cor, gênero, local de residência ou qualquer outra variável demográfica ou socioeconômica. O princípio da universalidade é fundamental para assegurar que cada estudante tenha as mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas circunstâncias pessoais ou contextuais.

Simões (2015) utiliza o indicador gráfico da curva de acesso (Figura 3) para ilustrar como diferentes grupos sociais progridem no sistema educacional. Esse instrumento permite visualizar não apenas as taxas de matrícula, mas também as trajetórias de acesso aos diferentes anos/séries da educação básica, destacando onde as desigualdades se manifestam e como estas evoluem ao

longo do tempo. Por meio desse tipo de análise, torna-se possível identificar padrões de acessos desiguais e direcionar políticas educacionais que visem não apenas à universalização do acesso, mas também à integralidade do processo educacional.

Assim, a abordagem evidenciada por Simões (2015) é essencial para analisar as complexidades e desafios na realização de um sistema educacional que seja inclusivo e capaz de garantir a multidimensionalidade do direito à educação. A interseção do conceito de integralidade e universalidade no entendimento de acesso escolar é basilar para que a educação básica seja efetivamente alcançada por todos, contribuindo significativamente para a redução das desigualdades sociais e promoção da justiça educacional.

Mesmo assim, apesar da evidente expansão do acesso ao ensino médio ao longo dos anos, há poucas mudanças sobre as desigualdades, permanecendo evidente vantagens da população branca em relação aos pretos e pardos. Lima e Prates (2015) indicam que, as taxas de matrículas no ensino médio nos anos de 1990 apresentaram percentual de 23,8% entre os brancos e 6,4% e 8,7% entre pretos e pardos, respectivamente. Na década seguinte os percentuais se ampliam, mas as desigualdades persistem, pois nos anos 2000 “dentre os jovens de 15 a 17 anos, 68,1% dos brancos frequentavam o ensino médio, enquanto para pretos e pardos, esses percentuais são de 49,3% e 53,7%, respectivamente” (Lima; Prates, 2015, P. 173).

Pela análise destes dados, percebe-se que a permanência da criança e do jovem na escola é influenciada por variáveis sociais, econômicas e culturais devidos às diferenças de permanência por grupos vulneráveis, minorias sociais e regiões do país. A repercussão do desajuste entre a adequação idade/série no ensino fundamental é a evasão escolar neste nível de ensino ou a chegada com atraso no ensino médio.

Em um panorama marcado por profundas desigualdades educacionais, a persistente não concretização do direito à educação em suas três dimensões - acesso, permanência e conclusão da educação básica - gera um eco de injustiça que ressoa no tecido social: enquanto alguns encontram oportunidades educacionais abrangentes, traduzidas em trajetórias protegidas, outros são

impedidos por barreiras complexas enraizadas em fatores de origem, socioeconômicos e estruturais.

Ao contemplar a complexidade das questões que emergem do panorama educacional brasileiro, torna-se imperativo que políticas e estratégias sejam direcionadas não apenas para assegurar o acesso à educação, mas também para promover a permanência e a conclusão efetiva das etapas educacionais. A integralidade do acesso à educação, portanto, não pode ser dissociada da qualidade e da continuidade da educação ofertada, especialmente para aqueles provenientes de contextos mais vulneráveis. Refletir sobre essas dimensões é fundamental para construir uma base sólida que sustente o desenvolvimento educacional.

A análise das trajetórias escolares, entendidas como a materialização do direito à educação, revela que este direito vai além da mera oportunidade de ingresso no sistema educacional. É fundamental entender que as trajetórias escolares são representações concretas de como o direito à educação se materializa na vida dos indivíduos, representando não apenas o acesso, mas também a continuidade e a conclusão da educação de cada estudante. Essas trajetórias são profundamente marcadas por uma teia de fatores socioeconômicos, culturais e institucionais que, em interseção, determinam a materialização da educação que o sistema educacional promove.

Trajетórias regulares são frequentemente privilégio de estudantes que vêm de contextos mais favorecidos, onde as barreiras ao acesso e à permanência são minimizadas por recursos financeiros, suporte familiar e escolar eficazes. Em contraste, jovens de grupos vulneráveis, minorias sociais e regiões menos desenvolvidas enfrentam múltiplas barreiras que podem interromper suas trajetórias escolares, resultando em repetência, abandono, evasão escolar ou conclusão tardia da educação básica, caracterizando as trajetórias irregulares. Essas desigualdades nas trajetórias escolares não apenas destacam as falhas na materialização universal do direito à educação, mas também sinalizam a emergência de políticas educacionais que abordem as raízes das desigualdades educacionais.

Portanto, a garantia do direito à educação precisa ser entendida como a garantia de uma trajetória escolar contínua, de qualidade e acessível a todos,

independentemente de suas condições de origem. No próximo capítulo, é dada atenção especial às múltiplas desigualdades que afetam essas trajetórias escolares, buscando entender melhor quais são as barreiras que impedem a plena realização do direito à educação e, conseqüentemente, o avanço para uma sociedade mais justa e igualitária, conforme preconiza a legislação educacional brasileira.

2.2 ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DESAFIO DA CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

A conclusão do Ensino Médio representa um marco na trajetória escolar dos jovens, simbolizando a transição para a vida adulta e a ampliação das possibilidades de inserção social, acadêmica e profissional. Contudo, conforme discutido, a etapa final da Educação Básica é sistematicamente permeada de desafios que representam tanto as desigualdades estruturais da sociedade brasileira quanto as especificidades do sistema educacional. Altas taxas de evasão escolar, desigualdades regionais, dificuldades de acesso, insuficiência de políticas educacionais e a desarticulação entre as expectativas dos jovens e as demandas curriculares representam os principais obstáculos. Cabe destacar que muitas dessas barreiras para acesso, permanência e conclusão já estão presentes nas etapas anteriores, mas se intensificam no ensino médio. Além disso, aspectos individuais, familiares e escolares forjam um intrínseco contexto que emana atenção à permanência e conclusão dessa etapa.

Inicialmente concebido como uma etapa voltada à elite, com foco no ingresso à educação superior, o Ensino Médio foi marcado por reformas que progressivamente ampliaram sua intencionalidade. A criação do Colégio Pedro II, em 1837, é emblemática do caráter elitista inicial, com um currículo voltado às disciplinas clássicas e ao preparo intelectual de futuros dirigentes. No entanto, à medida que o país se industrializava, o Ensino Médio passou a assumir uma função de preparação para o mercado de trabalho, como evidenciado na

profissionalização compulsória instituída pela Lei de Diretrizes e Bases n. 5692 de 1971, que alinhava o Ensino Médio às necessidades do modelo de acumulação capitalista (Alves, Silva e Jucá, 2022).

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases n.9394 de 1996, o Ensino Médio foi incorporado à Educação Básica, com o objetivo declarado de universalizar o acesso e promover a formação integral, incluindo cidadania e preparo para o trabalho. Documentos normativos subsequentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e a introdução do Novo Ensino Médio em 2017 na Base Nacional Comum Curricular, buscaram flexibilizar o currículo e adaptá-lo às demandas contemporâneas. Além dessas normativas e documentos curriculares, foram vários os programas de iniciativa do governo federal que incidiram sobre a etapa, tais como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Silva, 2023).

A redemocratização do Brasil trouxe consigo o reconhecimento da educação como um direito social fundamental, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, foi um marco na estruturação do sistema escolar, definindo a educação básica como composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Apesar de inicialmente apenas o ensino fundamental ser obrigatório, a inclusão da educação infantil e do ensino médio como parte da educação básica representou um avanço significativo, permitindo a consolidação da identidade do ensino médio como etapa conclusiva e a promoção da ampliação do acesso a grupos sociais historicamente excluídos (Silva, 2023).

A LDB atribuiu ao ensino médio finalidades que transcendem sua natureza tradicionalmente dual, de caráter propedêutico ou técnico-profissional. Entre seus objetivos estão a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a formação ética, a preparação para o trabalho e a promoção da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A lei também estabeleceu diretrizes para uma organização curricular integrada, orientada por uma base nacional comum e voltada para o desenvolvimento da cidadania e a compreensão dos fundamentos científicos e culturais. Essas disposições

abriram espaço para a criação de normativas específicas que buscam garantir uma formação mais abrangente e inclusiva, reforçando a democratização do acesso ao ensino médio no Brasil.

Contudo, essas iniciativas também reforçaram a dualidade histórica entre educação geral e formação técnica, reafirmando desigualdades sociais e econômicas. Instituições privadas e empresariais desempenharam papel significativo na definição dessas reformas, influenciando o direcionamento pedagógico para atender às exigências do mercado. O percurso histórico do Ensino Médio evidencia sua relação estreita com o contexto socioeconômico, expressando-se em desafios para massificar e democratizar o acesso à educação de qualidade em um país marcado por profundas desigualdades estruturais.

É importante salientar que políticas educacionais foram desenvolvidas com o objetivo de reduzir a reprovação e regularizar os fluxos escolares, por meio de correção de fluxo, organização das escolas em ciclos, programas de progressão continuada e reclassificação dos estudantes em situação de atraso escolar, entre outras.

Nessa perspectiva, pode-se observar que houve avanço no acesso e na permanência dos estudantes ao longo dos anos, como demonstrado por Oliveira (2007) a partir dos dados de Taxa de Matrícula Líquida (TML) e Taxa de Matrícula Bruta (TMB)¹⁸ no ensino médio, cujos dados foram atualizados pela autora desta tese, a partir de 2005 até 2022.

Tabela 4 - Evolução das taxas de matrícula líquida e bruta no ensino médio no Brasil (1980-2022)

¹⁸ A Taxa de Matrícula Bruta (TMB) indica o total de matrículas em uma determinada etapa da educação, independentemente da idade dos estudantes, dividido pela população da faixa etária oficial para essa etapa, multiplicado por 100. A TMB pode ser superior a 100% se houver estudantes fora da faixa etária recomendada matriculados na etapa de ensino considerada. Já a Taxa de Matrícula Líquida (TML) representa o número de estudantes matriculados na faixa etária oficial para uma determinada etapa de ensino dividido pela população total nessa mesma faixa etária, multiplicado por 100. A TML fornece uma medida mais precisa da cobertura educacional para o grupo etário adequado (Oliveira, 2007; INEP, 2022).

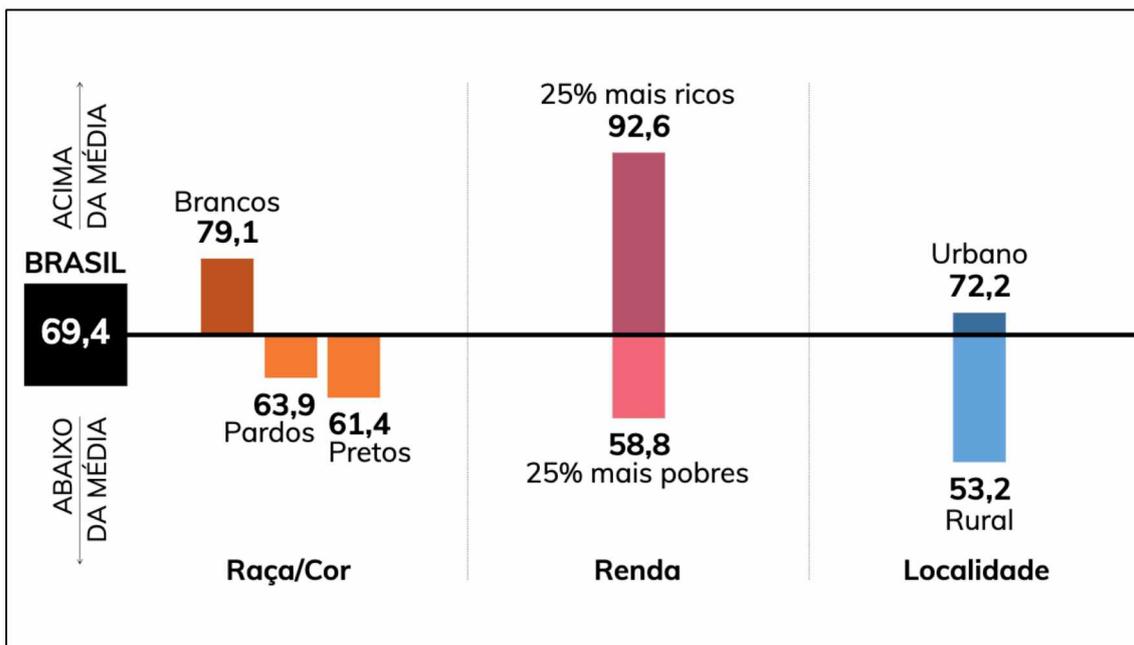
Ano	Taxa de Matrícula Líquida (TML)	Taxa de Matrícula Bruta (TMB)
1980	14.3	33.3
1991	17.6	40.7
1994	20.8	47.6
2000	33.3	76.6
2006	47.1	82.2
2012	54	83.2
2018	69.2	87.9
2022	75.2	92.2

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Oliveira, 2007; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua).

Com base na análise de Oliveira (2007), mesmo diante de um período de crescimento modesto, é possível inferir que os dados indicam uma possibilidade notável de expansão. Por sua vez, esta expansão pode estar condicionada a mudanças no sistema educacional que envolvem, sobretudo, a diminuição das taxas de reprovação e a normalização progressiva do fluxo escolar. A ampliação da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade teve grande importância nesse processo, pois mesmo com a tendência de ampliação já presente nos últimos 40 anos, a TML ultrapassa 50% depois da aprovação da EC 59/09.

Se considerar a conclusão da educação básica entre jovens com 19 anos de idade, isto é, os concluintes do ensino médio que tiveram uma trajetória regular ou com poucas irregularidades, é possível observar, com os dados de 2020, que as desigualdades relacionadas à raça/cor, renda e localidade da escola se mantêm de forma persistente. Reitera-se, portanto, que a tendência à massificação e inclusão das parcelas mais excluídas nos bancos escolares não se mostra suficiente para enfrentar desigualdades persistentes entre grupos sociais historicamente privilegiados e excluídos.

Figura 3 - Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil – 2020.



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação, 2020.

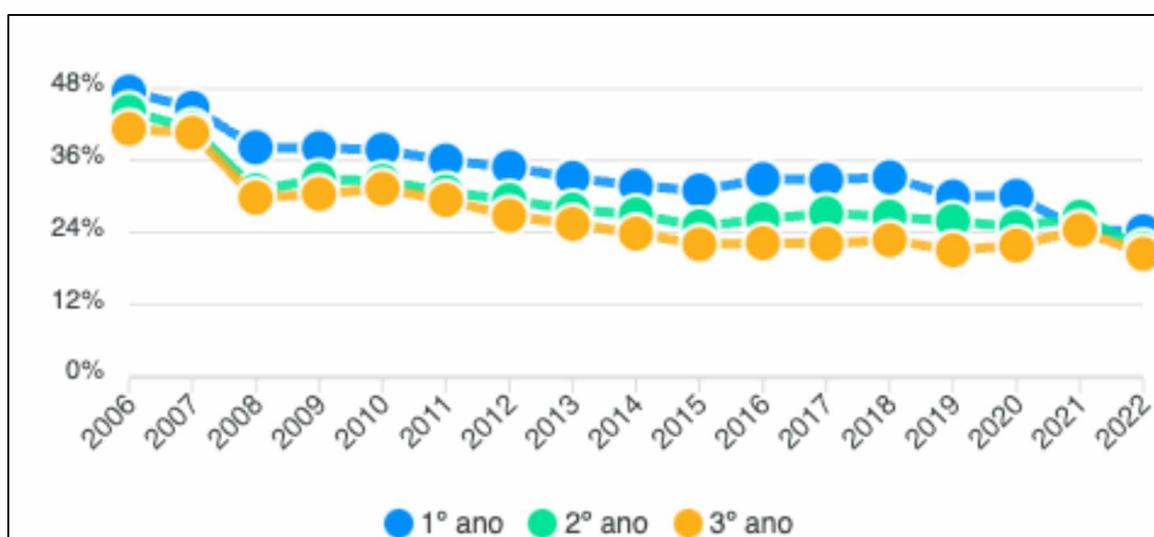
A primeira observação importante sobre as taxas de conclusão do ensino médio apresentadas na Figura 2, é a desigualdade entre os estratos sociais, sendo mais acentuada ao se considerar a renda, os 25% mais ricos têm uma taxa de conclusão de Ensino Médio significativamente mais alta (92,6%) em comparação com os 25% mais pobres (58,8%), apresentando uma desigualdade socioeconômica marcante. Em relação à raça/cor, os dados indicam a persistência de desigualdades entre brancos (79,1%), pardos (63,9%) e pretos (61,4%), apontando para um cenário onde um percentual mais alto de jovens brancos concluem o Ensino Médio do que de jovens pretos e pardos.

A variável localidade revela também um contraste notável entre as áreas urbanas e rurais, com 72,2% dos jovens urbanos completando o Ensino Médio, contra 53,2% em áreas rurais. Esse abismo pode ser atribuído à menor disponibilidade de recursos educacionais, à distância das escolas e indisponibilidade de oferta ou à necessidade de trabalho precoce no campo, afetando a permanência dos jovens na escola. Os dados podem ser indicativos de que, apesar de o país apresentar uma média geral de 69,4% dos jovens de 19 anos completando o Ensino Médio, ainda existem barreiras significativas na garantia do direito de acesso e permanência à educação que afetam de forma mais contundente grupos sociais em condição mais vulnerável.

As desigualdades persistentes destacadas na apresentação desses dados têm sido objeto de estudos no campo das políticas educacionais e têm se consolidado como objeto das próprias políticas, compondo as metas do PNE (2014-2025) e de outras ações já destacadas neste texto.

Em uma comparação histórica, pode-se observar uma tendência decrescente na proporção de jovens que estão em uma série não correspondente à idade esperada ao longo dos anos, de 2006 a 2022, para as três séries do ensino médio, com queda acentuada entre 2007 e 2008 e entre 2021 e 2022. Neste segundo período, é possível que a redução da taxa de distorção esteja relacionada à Pandemia de Covid-19 e suas consequências, como a redução da reprovação nesse período e a ampliação do abandono e evasão. O ano de 2022 apresenta as taxas mais baixas de distorção de toda a série histórica.

Figura 4 - Evolução da distorção idade-série no ensino médio – Brasil, 2006-2022.



Fonte: Inep, 2022.

Nota-se que, em 2006, as taxas para o 1º, 2º e 3º anos iniciaram em pontos relativamente altos, com o 1º ano começando perto dos 48% e o 2º e 3º anos um pouco abaixo. Com o passar dos anos, houve uma diminuição consistente e significativa nessa distorção, sugerindo melhorias nas taxas de progressão escolar. A leitura desse percentual, articulado à ampliação da TML e TMB no mesmo período, indica que mais jovens permanecem no ensino médio

e progridem entre as séries. Em 2022, todas as três séries exibem taxas substancialmente menores do que em 2006 e com valores mais próximos entre si, indicando avanços nas políticas e práticas educacionais do país, embora ainda persistam desafios para reduzir ainda mais essas porcentagens e garantir a adequação idade-série no ensino médio.

Em geral, as taxas de distorção idade-série tendem a se ampliar nos anos/séries mais elevados de escolaridade uma vez que tendem a ser cumulativas e isso é observado nas taxas que se referem ao ensino fundamental. No gráfico da figura 4 (p.82), contudo, observa-se que a distorção se reduz e, tendencialmente, a 1ª série do ensino médio apresenta percentuais mais elevados do que a 2ª ou a 3ª séries, com algumas exceções quando essas taxas se aproximam. Verifica-se que a redução do percentual se deve à saída da escola dos jovens em situação de distorção antes da conclusão da educação básica.

Várias razões contribuem para o alto índice de distorção idade-série no ensino médio no Brasil, a exemplo das reprovações sistemáticas, devido à insuficiência de desempenho, o que pode desencadear um ciclo de atraso contínuo. O abandono escolar, que pode ser motivado por uma ampla gama de razões, desde dificuldades socioeconômicas até a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, é outra causa substancial que contribui para o problema. Adicionalmente, a matrícula tardia, situação em que os jovens começam a educação formal mais tarde que o preconizado e garantido em lei, agrava o desalinhamento entre idade e ano escolar.

Os desafios estruturais que reproduzem a distorção idade-série no ensino médio — como reprovações sistemáticas, abandono escolar e matrícula tardia — evidenciam os limites de uma democratização restrita ao acesso massificado, sem garantir a integralidade das trajetórias escolares. Embora a universalidade tenha ampliado o acesso, a permanência e conclusão dessa etapa permanecem marcadas por desigualdades, posto que estudantes de contextos vulneráveis, muitas vezes não brancos e de famílias com baixa escolaridade, enfrentam barreiras que interrompem seu percurso, como evidenciado pelas taxas de reprovação e abandono.

A equidade, nesse sentido, exige políticas que reconheçam as múltiplas dimensões dessas exclusões, como por exemplo as socioeconômicas, raciais e territoriais. A análise dos dados do Saeb pode oferecer uma visão ampliada sobre a ideia de que, sem superar as lacunas entre acesso, permanência e conclusão, a democratização não se materializa, reproduzindo hierarquias que contradizem o direito à educação como princípio constitucional. Assim, a materialização desse direito depende de um sistema que una universalidade, integralidade e equidade, tomando o ensino médio em um espaço efetivo de emancipação e conclusão de trajetórias escolares regulares para todos.

3 CONTEXTOS DESIGUAIS, TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESIGUAIS

O Brasil é marcado por vasta diversidade cultural, geográfica e étnica, apresentando diferentes identidades e experiências. No entanto, essa heterogeneidade coexiste com desigualdades profundas e enraizadas que marcam de maneira significativa a estrutura social do país. As desigualdades no Brasil são mais do que simples diferenças numéricas; se manifestam em várias dimensões, como no acesso aos bens fundamentais, à educação, às oportunidades de emprego, à saúde e moradia digna.

A desigualdade se estabelece quando indivíduos ou grupos sociais enfrentam desvantagens sistemáticas baseadas em suas características intrínsecas ou adquiridas, como raça, etnia, gênero, classe social, entre outras. Essas características tornam-se eixos de discriminação que limitam ou facilitam o acesso a recursos, oportunidades e resultados de diferentes ordens. No contexto brasileiro, como discutido no capítulo anterior, as desigualdades educacionais entre diferentes grupos raciais e de renda representam uma história de exclusão e marginalização que ainda persiste. Enquanto alguns grupos têm acesso a instituições de ensino notadamente de alta qualidade em termos de acesso aos diferentes bens, outros enfrentam obstáculos significativos que comprometem seu desenvolvimento educacional e, por consequência, suas oportunidades futuras e condições de vida.

Essas desigualdades podem ser perpetuadas e exacerbadas por estruturas e práticas institucionais que não conseguem superar as necessidades de grupos historicamente desfavorecidos. O resultado pode ser um ciclo de desvantagens que se perpetua ao longo das gerações, aprofundando as fissuras sociais e econômicas. A luta por equidade e justiça social, portanto, envolve também análises e questionamentos sobre as normas culturais e práticas institucionais que sustentam as desigualdades, isto é, em um país tão diverso e desigual quanto o Brasil, entender e enfrentar as desigualdades requer uma abordagem multidimensional que considere todas as facetas da vida social.

As desigualdades multidimensionais referem-se ao entendimento de que as desigualdades não se limitam às diferenças de renda, mas abarcam outras dimensões, como o acesso à educação, saúde, moradia, emprego e participação

política. Esse conceito enfatiza que desigualdade e pobreza podem ser entendidas por meio de uma lente mais ampla que considera a falta de condições, recursos, oportunidades que permitem aos indivíduos acessarem todos os direitos previstos na Carta Magna, reconhecendo que a exclusão e a marginalização ocorrem em múltiplos níveis e áreas da vida.

Sen (2001) argumenta nessa perspectiva ao afirmar que as desigualdades econômicas são apenas uma das formas de desigualdade, pois, as desigualdades de acesso a outros recursos, como educação e saúde, também são de fundamental importância. Na esteira das desigualdades multidimensionais, Cruz, Sarmiento e Rios (2022), reiteram que

É uma desigualdade que não se limita à dimensão das classes sociais, norteando-se também por outros marcadores, como raça, etnia, gênero, identidade, orientação sexual e deficiências. Suas raízes são tão antigas e profundas – ligando-se à escravidão e ao pacto colonial – mas a sua lógica continua se reproduzindo na contemporaneidade, alimentada também por novos elementos [...] (Cruz; Sarmiento; Rios, 2022, p. 83)

As assimetrias na distribuição de renda, com uma pequena parcela da população controlando grande parte da riqueza do país, enquanto a maioria luta para atender às necessidades básicas e a falta de acesso a serviços essenciais, como saúde e moradia adequada, perpetua a desvantagem e desigualdades de grupos socioeconômicos marginalizados.

Mais uma vez, Sen (2001) oferece uma visão distintamente ampla sobre as questões de desigualdade e pobreza, diferenciando-se significativamente da abordagem tradicional que frequentemente trata esses dois conceitos de forma intercambiável ou superficial. Para Sen (2001), a desigualdade deve ser medida não apenas pelo que as pessoas possuem, mas pelo que elas são capazes de fazer e ser, suas realizações e liberdades reais. Este enfoque reflete uma crítica a teorias econômicas que consideram a riqueza como o principal ou único indicador de bem-estar.

Por outro lado, a pobreza, é entendida não apenas como escassez de renda, mas como falta de acessos básicos para viver uma vida com bem-estar. É, sumariamente, a impossibilidade de ter uma vida saudável, por falta de acesso à informação e meios de sustento, falta de acesso à educação e cultura, além

de não alcançar a satisfação de outras necessidades básicas, o que impede os indivíduos de participar plenamente na sociedade. Em suas discussões, Sen enfatiza que a pobreza deve ser entendida como uma forma de privação de liberdade, ampliando o escopo do conceito para incluir várias dimensões de privações que afetam a qualidade de vida e as oportunidades das pessoas (Sen, 2001).

Assim, desigualdades sociais podem ser compreendidas como desvantagens entre indivíduos ou grupos na sociedade em termos de acesso a recursos, oportunidades e privilégios, representando, portanto, desigualdades de renda, educação, emprego, saúde, habitação, cultura, lazer e outras áreas essenciais da vida. Essas desigualdades são, em alguma medida, resultado de sistemas sociais, econômicos e políticos injustos que privilegiam parcelas da população em detrimento de outras.

A desigualdade social pode ter um impacto significativo em determinados grupos sociais, limitando suas oportunidades e impedindo-os de alcançar sua dignidade em termos de usufruto de direitos fundamentais, contribuindo para a perpetuação de ciclos de pobreza e opressão, tornando-se mais difícil para os indivíduos que compõem esses grupos sociais superarem situações desfavoráveis. Ao discutir as desigualdades que estruturam as sociedades modernas, Dubet (2001) destaca que

Podemos assumir duas posições com relação às desigualdades: tentarmos descrever as desigualdades, suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução, o que supõe, para não ficarmos em generalidades, escolhermos uma dimensão particular, como o consumo, a educação, o trabalho; ou também analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. No primeiro caso, corremos o risco de sermos precisos e sem perspectivas e, no segundo, de sermos vagos, mesmo tentando esclarecer certos aspectos da natureza das sociedades em que vivemos. (Dubet, 2001, p. 5)

Assim como destacado pelo autor, as desigualdades possuem uma natureza complexa, na qual algumas dimensões podem estar diminuindo enquanto outras se expandem. Esta complexidade exige o olhar de conjunto proposto por Dubet (2001) e uma reflexão que articule diferentes dimensões da vida, compreendendo que as desigualdades são múltiplas e multifacetadas.

Assim, é necessário procurar compreendê-las nessa multiplicidade e pluralidade, sem deixar de buscar definições que contribuam para a explicação sobre quais aspectos das desigualdades estão sendo analisados. Estudar desigualdades exige, portanto, a definição de quais desigualdades estão sob o foco da análise.

É importante salientar que as desigualdades são frequentemente estudadas por meio da análise das relações entre diferentes grupos sociais. No contexto educacional, essas disparidades manifestam-se em muitos aspectos da vida escolar, como acesso à escola, frequência, permanência, condições de qualidade dos estabelecimentos de ensino, formação, valorização e remuneração docente, condições para a conclusão da escolaridade obrigatória, regularidade da trajetória acadêmica, resultados de desempenho e aprendizado, entre muitos outros aspectos.

A expansão do sistema educacional no Brasil, um tema central na história da educação do país, está intrinsecamente ligada ao compromisso com a melhoria da qualidade da educação. Desde a declaração do direito à educação, que expandiu e explicitou a educação como responsabilidade do Estado, políticas educacionais e intersetoriais têm sido implementadas com o objetivo de universalizar o acesso à educação para todos. No entanto, mesmo com os progressos alcançados, persistem significativas desigualdades educacionais que comprometem a efetiva garantia do direito à educação, abrangendo não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos estudos, como já analisado no capítulo anterior desta tese. Essas desigualdades refletem a urgência de ações contínuas e focadas para assegurar que todos possam exercer plenamente seu direito à educação.

A persistência das desigualdades educacionais ilustra a complexidade dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro em seu esforço para garantir o direito à educação para todos. As desigualdades obstaculizam o acesso à educação e têm consequências sobre a experiência educacional, sua trajetória e conclusão da educação básica. Esta consideração ressalta a necessidade de uma abordagem multifacetada que considere todas as dimensões do direito à educação — acesso, permanência e conclusão — como interdependentes e igualmente importantes para alcançar a universalização e democratização da educação numa perspectiva de integralidade e equidade.

No desenvolvimento do debate sobre universalização escolar, Crahay (2013) argumenta que, a partir da segunda metade do século XX, e com renovada ênfase no início do século XXI, a teoria do capital humano veio a enfatizar o papel da educação na aquisição de competências específicas que contribuem para a produtividade e o desempenho dos trabalhadores. Esta visão, fortemente ancorada na ideia de que a educação pode impulsionar o crescimento econômico, reflete uma faceta instrumentalista que caracteriza a escolarização como um meio primário para a formação de capital humano.

Entretanto, a função social da escola transcende a mera preparação para o mercado de trabalho. Como instituição, a escola desempenha um papel importante na expansão das possibilidades de cidadania e na formação de indivíduos como membros plenos de sua sociedade, atuando dentro das estruturas e funcionamentos da sociedade a que pertence (Crahay, 2000). De forma mais ampla, a escola é compreendida como um espaço para socialização e construção do conhecimento, envolvendo tanto aspectos individuais quanto coletivos.

Além disso, Crahay (2000) enfatiza que uma das responsabilidades fundamentais da educação é compensar os desfavorecidos, visando reduzir as desigualdades sociais em vez de exacerbá-las. Esta abordagem compreende que a educação deve atuar como um equalizador social, oferecendo oportunidades que possibilitem a todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, a possibilidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir efetivamente para a sociedade.

As desigualdades nas trajetórias escolares, profundamente influenciadas por fatores socioeconômicos, raciais e regionais, de gênero, pelas experiências escolares anteriores, entre outros refletem diferenças significativas nos resultados escolares, incluindo o desempenho acadêmico. Estudantes de famílias com menor renda tendem a apresentar resultados escolares inferiores aos de seus pares de famílias mais abastadas, evidenciando como o contexto financeiro pode limitar o acesso a recursos educacionais de qualidade e oportunidades de aprendizado (Alves; Soares; Xavier, 2016). Considera-se como resultado um conjunto de situações que envolvem a permanência no sistema de ensino, progressão entre os anos escolares e etapas de ensino,

reprovação, abandono e evasão escolar, desempenho, trajetória, conclusão das etapas e níveis de ensino, entre outros. Assim, o desempenho não figura como a dimensão mais relevante dos resultados, mas como uma delas.

Desigualdades raciais afetam profundamente o cenário educacional, com estudantes pretos, pardos e indígenas frequentemente alcançando percentuais mais baixos de conclusão e desempenhos mais baixos que estudantes brancos, revelando uma estrutura sistêmica de desvantagens. Tais desigualdades são estudadas a partir das distâncias entre grupos, não entre indivíduos isolados, a fim de compreender como essas barreiras se constituem e se transformam em desvantagens persistentes (Alves; Soares; Xavier, 2016).

Esses desempenhos mais baixos podem representar as condições imediatas de resultados acadêmicos e podem impactar as trajetórias escolares a longo prazo. A persistência de desempenhos inferiores pode levar a altas taxas de reprovação, evasão escolar e desinteresse acadêmico, perpetuando um ciclo de exclusão educacional e social. Conseqüentemente, esses estudantes enfrentam maiores dificuldades para alcançar níveis educacionais mais elevados que estão relacionadas a barreiras para acessar outros recursos necessários a uma vida digna, como condições de moradia, renda, inserção social, valorização profissional, empregos qualificados, etc., reproduzindo ciclos de pobreza e exclusão.

Ao considerar a relevância das múltiplas desigualdades que permeiam o Brasil, torna-se evidente a necessidade de uma análise aprofundada da influência dessas desigualdades no sistema educacional, entendidas como reflexos históricos e estruturais do país, e que afetam diretamente a equidade no acesso à educação, bem como a permanência e conclusão dos estudos básicos. As desigualdades educacionais não são fenômenos isolados, mas estão intrinsecamente ligadas às desigualdades econômicas, raciais e culturais que moldam a sociedade brasileira.

A análise crítica de Dubet (2008) e a observação de Haddad (2007) reforçam que, apesar dos esforços para ampliar a oferta educacional, as escolas não conseguiram neutralizar os impactos das desigualdades culturais e sociais sobre o desempenho escolar dos alunos. Dubet afirma que "a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as

desigualdades escolares" (Dubet, 2008, p. 28), enquanto Haddad destaca que "os avanços na oferta de escolaridade dos brasileiros não alteraram o quadro das desigualdades na educação" (Haddad, 2007, p. 31). Essas observações indicam que, sem abordagens que diretamente confrontem as raízes dessas desigualdades, os avanços em educação podem continuar a ser limitados e superficiais.

É essencial destacar que a constatação das desigualdades sociais não deve ser interpretada como um argumento contra a necessidade da escola; pelo contrário, ela deve servir para esclarecer que a escola, por si só, não é uma entidade salvacionista capaz de garantir mobilidade social apenas pela expansão da escolaridade. Essa visão ajuda a compreender que, embora a educação seja fundamental, a mobilidade social não está automaticamente vinculada ao simples aumento dos níveis de escolaridade, pois depende diretamente da estrutura social. A escola pode e precisa ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de estratégias destinadas a combater as desigualdades sociais. Por isso, é importante que as políticas educacionais sejam analisadas e que seus limites sejam explicitados, bem como o potencial para contribuir para a igualdade social, reconhecendo que a superação das desigualdades requer abordagens que vão além do acesso à educação e considerem as causas fundamentais das desigualdades sociais.

Pode-se dizer que as desigualdades de investimento em políticas educacionais e intersetoriais, na arrecadação dos entes federados e o contexto social dos estudantes são variáveis importantes na persistência das desigualdades educacionais. Por óbvio, a desigualdade na distribuição de recursos também é um fator relevante. Neste sentido, um conjunto de variáveis desfavoráveis pode se desdobrar em baixa qualidade da oferta de educação nas diferentes regiões do país, o que interfere no desempenho escolar das crianças e dos jovens, reforçando os ciclos de desigualdades.

A escola, historicamente considerada um espaço de reprodução das desigualdades sociais, atua por meio de mecanismos que podem perpetuar privilégios para as classes mais favorecidas. Ao transformar as desigualdades sociais em desigualdades escolares, por meio do favorecimento de práticas que estimulam a competição e o individualismo — elementos fundamentais para

atender aos interesses do mercado neoliberal —, a instituição escolar se torna uma mantenedora da ordem dominante. Nesse contexto, a expansão do sistema de ensino representa um progresso significativo na garantia do direito à educação para todos.

É igualmente essencial considerar que as políticas educacionais e seus objetivos estão em disputa. Se de um lado os sistemas de ensino promovem a perpetuação de desigualdades, de outro, a ampliação do acesso, permanência e conclusão dos estudos, a promoção de maior equidade nos processos e resultados educacionais podem promover o enfrentamento e redução de desigualdades. Políticas que visam assegurar que todos os titulares do direito à educação tenham as mesmas condições, oportunidades e resultados de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando suas particularidades individuais, podem ter efeito importante sobre a redução das desigualdades. Apesar disso, é importante reconhecer que muitas das mudanças promovidas pelas políticas educacionais, ainda que enfrentem certas fragilidades, não modificam a estrutura fundamental da sociedade nem sua organização, como evidenciam as desigualdades profundamente enraizadas, como a origem social.

Nesse sentido, a discussão sobre a expansão do sistema de ensino no Brasil e suas desigualdades educacionais é a base para o debate no campo das políticas educacionais. Considerando que a educação básica obrigatória é um direito fundamental, público subjetivo e essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, a ampliação do acesso à educação é um objetivo estratégico e fundamental para o desenvolvimento da sociedade, contudo, por si só não resolve todas as questões educacionais, especialmente as relacionadas à permanência e conclusão da educação básica.

A escola frequentemente desempenha um papel de mecanismo de seleção que endossa a ideologia da meritocracia individual. Neste contexto, o sistema educacional confere uma distinção social a indivíduos que conseguem acessar os níveis mais elevados de ensino e instituições de maior prestígio, o que frequentemente resulta em privilégios sociais, culturais e econômicos. O discurso sobre o mérito e conquistas individuais encobre as desigualdades de origem, que condicionam o acesso às posições mais elevadas de escolaridade, emprego, renda, status social.

Patto (2000) argumenta que, embora a expansão do acesso à escola tenha alcançado quase a universalização no contexto brasileiro, sua função na produção de distinções sociais não foi superada, mas se reconfigurou. Segundo a autora, a instituição escolar passa a operar por meio de mecanismos simbólicos e pedagógicos renovados, como a meritocracia e a hierarquização de saberes, que, mesmo sob novas facetas, reproduzem estruturas históricas de desigualdade, adaptando-as às demandas de um sistema educacional massificado. Dessa forma, a democratização quantitativa da educação não eliminou essas reproduções das desigualdades, apenas transformou os critérios de exclusão, tornando-os menos explícitos e mais vinculados a processos internos à dinâmica escolar, como a avaliação classificatória e a naturalização do fracasso de grupos marginalizados.

Este processo de transformação implica que, embora a universalização da educação seja um avanço democrático, não necessariamente dissolve as estruturas de desigualdade que o sistema educacional pode perpetuar, tornando-a efetivamente democrática. À medida que a escola se torna acessível para uma parcela maior da população, os critérios para a distinção social podem se deslocar para outras características além do acesso à educação, como a qualidade da educação recebida ou a natureza dos programas educacionais oferecidos. (Raftery; Hout, data; Lucas, data; Oliveira, data) Assim, a expansão da escolarização precisa ser acompanhada por políticas que garantam igualdade não apenas em termos de acesso, mas também em relação aos processos e experiências escolares, ao conteúdo e à qualidade da educação oferecida.

A análise dos diferentes mecanismos que produzem desigualdades dentro do sistema escolar revela complexas dinâmicas de mudança e continuidade. À medida que se examina esses processos, reafirma-se que, embora a universalização do acesso à educação básica represente um avanço significativo, ela também introduz novos desafios e contradições no campo educacional. A expansão do acesso, visando incorporar todos os titulares do direito à educação, alinhada à necessidade de elevar a qualidade do ensino, a permanência e a conclusão da educação básica, destacam-se como pontos importantes de conflito no sistema educacional.

Este cenário sugere que a expansão quantitativa da educação pode estar atrelada à manutenção das desigualdades existentes se não for acompanhada de melhorias qualitativas e de investimentos distribuídos de forma a atender sobretudo aqueles em situação de maior vulnerabilidade. As políticas que estabelecem como foco apenas o acesso sem considerar a qualidade do ensino tendem a reforçar um ciclo de educação deficiente que limita as oportunidades para muitos estudantes, especialmente aqueles de contextos socioeconômicos mais desfavorecidos. Assim, uma abordagem mais sistêmica e integrada é necessária para garantir que a expansão da educação seja universal, integral (Simões, data), democrática e equitativa, propiciando um verdadeiro avanço na luta contra as desigualdades educacionais, o que ultrapassa os limites das escolas e sistemas de ensino, envolvendo o conjunto de agentes sociais que de alguma forma estão envolvidos com processos educativos.

Ao mesmo tempo, vale destacar que a insituição familiar é reconhecida como o núcleo fundamental para a formação do indivíduo e a organização da sociedade, desempenhando um papel mediador importante nas relações entre a coletividade e o sujeito, enquanto delinea os limites entre o público e o privado (BRASIL, 2005). Ademais, as famílias são cenários de convivência comunitária repletas de contradições, entretanto, essas características não diminuem sua função essencial de proteção social. Quando imersas em contextos de vulnerabilidade, as dinâmicas e relações familiares tornam-se particularmente desafiadoras, exigindo que seus membros desenvolvam estratégias de sobrevivência para enfrentar adversidades (BRASIL, 2005).

Dada a importância central da família na mediação das experiências sociais e educacionais de seus membros, torna-se imperativo aprofundar a discussão sobre como os contextos familiares influenciam as trajetórias escolares. A interação entre o ambiente doméstico e a educação escolar pode influenciar de maneira significativa o desempenho acadêmico e as experiências e oportunidades educacionais disponíveis para as crianças e adolescentes. Portanto, o próximo tópico deste capítulo se dedicará a explorar os efeitos variados que as estruturas e condições familiares exercem sobre as trajetórias escolares, com o objetivo de tomar esse os mecanismos como fatores

a partir dos quais as desigualdades podem ser reproduzidas ou dirimidas dentro do sistema educacional.

3.1 FAMÍLIAS COMO AGENTES POLÍTICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E OS EFEITOS SOBRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Estado e família têm responsabilidade compartilhada na garantia do direito fundamental à educação (Brasil, 1988), portanto, a disposição constitucional sublinha que a obrigação de proporcionar acesso à educação não recai exclusivamente sobre o Estado, mas envolve também a família. Neste contexto, a família exerce um papel importante de assegurar a matrícula e a frequência escolar de crianças e adolescentes, e acompanhar ativamente seu desenvolvimento educacional.

A participação das famílias se estende além do acompanhamento direto dos progressos educacionais dos estudantes; incluindo a participação na gestão democrática da escola, por meio da colaboração com as escolas na elaboração de projetos pedagógicos, a contribuição em conselhos escolares e o envolvimento em atividades extracurriculares, em consonância com a escola, que enriquecem a experiência educacional. Este envolvimento ativo pode ser fator relevante para as trajetórias dos estudantes, proporcionando uma possível regularidade para o seu desenvolvimento integral.

Importante ressaltar que a responsabilidade da família no direito à educação não se trata de transferência de responsabilidade do Estado, o qual deve garantir condições adequadas para a oferta de uma educação de qualidade, com profissionais qualificados, infraestrutura e recursos necessários para o desenvolvimento educacional dos estudantes. Isto é, o direito à educação é uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, em que cada instância tem seu papel específico a desempenhar, exigindo uma relação efetiva para que a educação seja realizada.

A relação entre família e escola é suscetível a diversas abordagens. No âmbito da política educacional, este tema ainda carece de uma discussão mais aprofundada. Isso se deve, em parte, à natureza dinâmica de constituição dos campos de estudo, bem como à própria complexidade das interações entre família e escola. Como resultado, essa questão muitas vezes se encontra na interseção com outros campos do conhecimento, como Sociologia, Assistência Social, Direito, Administração, entre outros, os quais podem contribuir de acordo com os objetivos da análise em questão.

A investigação conduzida pela autora da presente tese, evidencia que a interação entre família e escola pode ser analisada no âmbito da política educacional, considerando a família como um dos principais agentes na concretização da educação formal, o que, nesse sentido, demanda políticas que assegurem e fortaleçam a relação deste grupo social com a escola. No contexto da política educacional, a temática da interação entre família e escola emerge como um objeto de estudo significativo, promovendo debates e reflexões sobre essa relação complexa, diversificada e obrigatória, especialmente devido à consagração constitucional do direito à educação e ao princípio da gestão democrática do ensino (Luiz, 2021).

Brito e Crusoé (2019), afirmam que a escola é um espaço relacional de indivíduos (professores, alunos, pais, entre outros) e grupos (sala de aula, conselho de classe, associação de pais etc.) com objetivos de proporcionar ao estudante acesso aos patrimônios científicos e culturais da humanidade, além de promover a socialização.

A relação entre escola e família também é alvo dos estudos sociológicos, que de início, na década de 1950 e 1960 investigava a relação da escola com a estratificação e mobilidade social, principalmente em pesquisas quantitativas:

Essas pesquisas empíricas, datadas das décadas de 1950 e 1960, nos EUA e na França, identificaram que algumas famílias eram mais capazes do que outras de proporcionar a seus filhos um êxito escolar, em virtude das diferenças socioculturais. Tal perspectiva, por não explorar quais mecanismos desse ambiente estariam associados às desigualdades de oportunidades, subvalorizava o papel ativo da família (BRITO; CRUSOÉ, 2019, p.357).

A interseção entre a família e a escola tem sido um tópico de discussão essencial no campo da educação e das ciências sociais de forma bastante evidente sobretudo a partir do relatório Coleman¹⁹ na década de 1960. A partir de intensos estudos na área, alcançou-se consenso sobre a dinâmica entre essas duas instituições, da qual desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social das crianças e jovens, e que o envolvimento da família na escola vai além de mero aspecto educacional, isto é, a família também exerce papel de agentes políticos na circunscrição do contexto escolar.

No mesmo período, a partir de outras perspectivas epistemológicas, Bourdieu e Passeron (2014) se consolidam como um importante referencial para esse debate, ao introduzir conceitos como capital cultural, habitus e violência simbólica, que elucidam como as desigualdades sociais são reproduzidas e perpetuadas também por meio do sistema educacional. Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola não é um espaço neutro, mas um campo onde as desigualdades sociais são legitimadas, uma vez que as famílias com maior capital cultural e econômico tendem a transmitir vantagens simbólicas e materiais aos seus filhos, influenciando, em alguma medida, seu desempenho e trajetória escolar.

Bourdieu e Passeron argumentam que o capital cultural – conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições adquiridos no seio familiar – é um fator importante para a trajetória escolar. Os autores afirmam que “o capital cultural é uma forma de riqueza simbólica que, embora não seja monetária, pode ser convertida em vantagens materiais e sociais, especialmente no contexto escolar.”

¹⁹ “O Relatório Coleman (Coleman, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar. Os resultados dessa pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares” (Bonamino; Franco, 1999, p. 102).

Além disso, o conceito de *habitus* – internalização de normas, valores e práticas sociais – explica como as crianças de diferentes origens sociais desenvolvem disposições que as predispõem a certas trajetórias escolares. A escola, ao valorizar certos tipos de capital cultural e *habitus*, acaba por reforçar as desigualdades, privilegiando aqueles que já possuem as condições necessárias para se adaptar às suas demandas. Bourdieu e Passeron destacam que “a ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica na medida em que impõe, de maneira arbitrária, um conjunto de significados e valores que refletem as relações de poder dominantes.” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 23).

Essa perspectiva crítica de Bourdieu permite compreender como a interseção entre família e escola reproduz as desigualdades sociais, exigindo políticas educacionais que reconheçam esses mecanismos de exclusão, posto que para promover a equidade educacional, é necessário, portanto, desnaturalizar as práticas escolares que privilegiam determinados grupos e criar estratégias que compensem as desvantagens iniciais dos estudantes provenientes de contextos menos favorecidos.

Na década de 1970, o foco das pesquisas deslocou-se para a compreensão da relação entre família e escola por meio do paradigma da reprodução, sob uma perspectiva culturalista e marxista. Nesse contexto, os resultados escolares passaram a ser interpretados como influenciados pela herança simbólica e material transmitida pela família ao estudante. As análises desenvolvidas nesse período adotaram uma abordagem macroscópica, priorizando a investigação das estruturas sociais mais amplas e seu papel na reprodução das desigualdades educacionais. Esse paradigma representou um importante avanço para o campo, ao destacar como as dinâmicas sociais e culturais externas impactam o desempenho escolar, abrindo caminho para futuras investigações que, posteriormente, viriam a explorar também os processos internos das famílias e suas interações com a escola.

As práticas pedagógicas foram o centro das pesquisas da década de 1980, com a intencionalidade de compreender a realidade social em suas esferas microscópicas, gerando a sociologia dos cotidianos. O debate teórico e metodológico passou a colocar em evidência a autonomia das famílias. Um dos

estudos que se destaca pela nova abordagem sociológica, considerando a heterogeneidade de cada família é o de Bernard Lahire.

Lahire (1997) em seu estudo sobre os fatores que exercem influência sobre o sucesso escolar da classe social, propõe uma abordagem que considera o mundo social também em níveis individuais em suas variações intra e inter comportamentais. Com base na teoria do *campus* e *habitus* de Bourdieu, Lahire (1997) apresentou uma teoria sociológica da ação disposicionalista e de contexto, priorizando o indivíduo em suas análises.

Brito e Crusoé (2019) afirmam que Bourdieu é um dos principais fundamentos teóricos de Lahire, havendo a aproximação entre teorias se considerada a superação de oposições entre indivíduo/sociedade, entre subjetivismo/objetivismo e entre agência/ estruturação. Para Lahire (1997, p.38) os diferentes resultados escolares e comportamentos dos sujeitos, poderiam ser explicados a partir do estudo entre a interação de redes de interdependência (escolares e familiares) “[...] tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias”.

Os atores sociais passam a ser compreendidos pela premissa da heterogeneidade a partir do reconhecimento de sua dinâmica interna diante de projetos de vida singulares. Os estudos contemporâneos da sociologia na relação família e escola são pautados em múltiplos aspectos que nutrem tal relação e impactam no desempenho e escolarização do estudante, tais como a economia do país, as políticas educativas, as práticas pedagógicas, as dimensões organizacionais do ensino e composição familiares (Brito; Crusoé, 2019).

Silva (2003) afirma que análise sociológica da família-escola está entre a perspectiva do macro e a microesfera, pois, avalia também, a relação entre escola e sociedade, tendo no Estado o regulador das articulações desta interação e, também no relacionamento de cada unidade escolar com a sua comunidade. A relação entre a família e a escola tem potencial democratizador da educação que reflete nos processos sociais. O estreitamento das relações entre família e escola, por uma perspectiva pragmática, é potencial situação de aprendizado de colaboração mútua, em que pais e profissionais da educação aprendem colaborar exercendo a ação da colaboração (Silva, 2003).

Ao longo das décadas, o entendimento da educação como uma questão acadêmica tem evoluído para um enfoque mais abrangente e multidimensional, que reconhece a influência de fatores sociais, culturais e políticos na experiência educacional. Nesse contexto, a família emerge como um dos principais agentes que desencadeiam uma série de interações políticas dentro do ambiente escolar, pois, como argumentam Oliveira e Nogueira (2019),

As práticas familiares de escolarização ganham destaque entre os elementos explicativos identificados na literatura nacional, na medida em que, por volta da década de 1980, a família ganha uma releitura sociológica em que deixa de ser vista apenas como portadora de uma determinada condição de classe e doadora de uma herança cultural, mais ou menos rentável no âmbito escolar, passando a ser compreendida como dotada de processos e dinâmicas internos, por meio dos quais projetos e estratégias são elaborados e implementados. (Oliveira; Nogueira, 2019, p. 4)

Nesse sentido, a compreensão dos processos e dinâmicas internos das famílias permite analisar como elas atuam como agentes ativos na trajetória escolar de seus filhos. Esses processos abarcam, desde a organização do cotidiano familiar até a definição de prioridades e expectativas em relação à escolarização. Por exemplo, famílias podem desenvolver estratégias específicas, como a escolha de escolas consideradas de maior prestígio ou o acompanhamento sistemático das atividades escolares, visando maximizar as oportunidades educacionais de suas crianças e jovens. Essas práticas não são meramente representações de sua condição de classe, mas resultam de decisões conscientes e projetos familiares que buscam garantir um futuro promissor.

Ademais, as dinâmicas internas das famílias envolvem a reprodução de valores, hábitos e disposições que influenciam em alguma medida o envolvimento dos estudantes com a escola. A forma como os pais e responsáveis valorizam a educação, incentivam a leitura ou participam de reuniões escolares, por exemplo, pode representar projetos educacionais que são construídos no âmbito familiar. Essas estratégias não são homogêneas, variando conforme as experiências, recursos e visões de mundo de cada família. Dessa forma, a família passa a ser entendida não apenas como um receptáculo

de heranças culturais, mas como um espaço de produção e reprodução de práticas que têm efeitos sobre as trajetórias escolares.

Essa compreensão da família como agente ativo no processo educativo remete à sua função histórica como primeira instância de socialização e transmissão de saberes, papel que se mantém relevante mesmo com a consolidação da escola como instituição formal de ensino.

Em paralelo à institucionalização da educação escolar, a educação familiar experimentou diversas transformações ao longo da história, moldadas pelas características culturais e organizacionais de cada sociedade. Historicamente, os saberes e conhecimentos são predominantemente transmitidos às crianças de maneira informal dentro do contexto familiar. A construção e reprodução de conhecimento ocorrem principalmente por meio da imitação, em que as crianças aprendem observando e reproduzindo as ações dos adultos, integrando assim os valores, habilidades e comportamentos necessários à vida em sua comunidade (Silva, 2010). Esta forma de educação, profundamente enraizada nas tradições e práticas de cada grupo, destaca o papel central da família como a primeira instância educativa na vida de um indivíduo.

Para além de tradições e práticas, a família também é um espaço de construção de projetos de vida e estratégias para alcançá-los. Nesse sentido, Van Zanten (2001) destaca que as estratégias familiares são ações deliberadas e planejadas pelas famílias para orientar a trajetória escolar de seus filhos, envolvendo a mobilização de recursos materiais, simbólicos e relacionais. Essas estratégias envolvem escolha de instituições de ensino, práticas como o acompanhamento das atividades escolares, a busca por informações sobre o sistema educacional e a criação de redes de apoio com outros pais ou profissionais da educação (Van Zanten, 2001). Para a autora, tais estratégias representam tanto as aspirações familiares quanto as restrições impostas pelo contexto social, econômico e cultural em que estão inseridas, reforçando a ideia de que a família é um agente ativo na construção das oportunidades educacionais.

Em diálogo com Oliveira e Nogueira (2019), que ressaltam que a família não é apenas portadora de uma herança cultural, mas um espaço dinâmico onde

projetos e estratégias são elaborados, Van Zanten (2001) traz a análise de como essas estratégias são mediadas pela posição social das famílias. Por exemplo, famílias de classes médias, dotadas de maior capital cultural e econômico, tendem a adotar estratégias mais sofisticadas, como a contratação de tutores ou a participação em atividades extracurriculares, enquanto famílias de classes populares podem priorizar a garantia de acesso à escola pública e o apoio emocional aos filhos diante das adversidades.

A mobilização de recursos, portanto, não é uniforme, mas varia conforme as condições materiais e simbólicas das famílias. Van Zanten (2005) argumenta que, mesmo em contextos de vulnerabilidade, as famílias desenvolvem estratégias adaptativas, como a valorização do esforço individual dos filhos ou a busca por parcerias com instituições locais, para compensar lacunas estruturais. Essas práticas, no entanto, nem sempre são suficientes para superar desigualdades profundas, o que revela a tensão entre a insituição familiar e os limites impostos pelas estruturas sociais. Oliveira e Nogueira (2019) complementam essa análise ao afirmar que, embora as famílias sejam protagonistas na elaboração de estratégias, sua eficácia depende de políticas públicas que assegurem condições equitativas de acesso a recursos educacionais de qualidade.

Assim, a interseção entre estratégias familiares e escolarização evidencia o papel ativo das famílias e expõe as assimetrias que permeiam o sistema educacional. Enquanto algumas famílias conseguem converter seu capital social e cultural em vantagens tangíveis – como acesso a escolas seletivas ou redes de influência –, outras enfrentam barreiras que limitam suas possibilidades de ação. Essa dinâmica, analisada por Van Zanten em estudos sobre a escola da periferia (2001) reforça a necessidade de se pensar a equidade educacional como uma condição de acesso à escola e como um processo que demanda a transformação das relações entre família, escola e sociedade.

Há certo consenso de que, além do ambiente familiar, a escola desempenha um papel fundamental na formação cultural das crianças e jovens. Se por um lado a família é tradicionalmente reconhecida como a primeira instância educativa, a instituição escolar amplia esse processo. Ao longo da história, a educação formal é espaço de construção e reprodução de valores,

conhecimentos e práticas culturais, contribuindo para o desenvolvimento da identidade individual e coletiva. Assim, a interação entre família e escola pode representar as transformações sociais e culturais e influencia diretamente a produção e reprodução da cultura em uma sociedade.

Ao questionar quem são ou o que são os pais em relação ao sistema escolar, Silva (2001) indica, que na literatura, os pais aparecem ora como parceiros, ora como consumidores, ora como educadores, ora como gestores, ora como clientes e, ainda como consumidores-cidadãos, e isto ocorre na medida em que “o tipo de *ethos*, de atitudes e comportamentos que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido por essas famílias” (Lahire, 1997, p. 26).

O maior interesse sobre a participação das famílias na escola ocorreu tanto pela descoberta de evidências de maior permanência e sucesso escolar dos estudantes que contavam com o apoio das famílias, quanto pelo discurso contemporâneo da colaboração, enfatizado nas falas de professores e pais sobre a necessidade de diálogo para que as ações desenvolvidas na escola e pela família sejam coerentes em sua proposta, auxiliando para que o estudante confira todos os benefícios do aprendizado e da socialização, posto que

é crescente o número de estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros que integram a seus projetos político-pedagógicos, iniciativas abrindo aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento do estabelecimento (Nogueira, 2001, p.88).

A possibilidade de intervenção das famílias nas decisões escolares, conforme destacado por Nogueira (2001), dialoga com as reflexões de Lahire (2008), quando argumenta que a participação ativa das famílias não se limita ao apoio doméstico, mas envolve uma negociação simbólica entre os valores transmitidos pela escola e o *habitus* familiar. Para o autor, quando as escolas abrem espaços para que os pais contribuam em decisões pedagógicas ou administrativas, estão reconhecendo que a educação é um processo co-construído, no qual as culturas familiares e institucionais precisam se articular. Essa interação, porém, exige mediação crítica para evitar conflitos entre

expectativas divergentes, já que as famílias podem reproduzir lógicas sociais que nem sempre convergem com os objetivos educativos postos naquele sistema educacional e na escola.

Contudo, a abertura à participação familiar não está isenta de tensões. A partir da análise sobre a reprodução social de Bourdieu (1998), depreende-se um alerta de que a participação dos pais pode reforçar desigualdades se as escolas não considerarem as diferenças de capital cultural entre as famílias. A este exemplo, pode-se considerar pais com maior escolaridade que tendem a dominar os códigos institucionais e a influenciar decisões de maneira mais efetiva, marginalizando aqueles de contextos menos privilegiados em relação ao domínio de tal capital cultural. Para evitar essa dinâmica, Paro (2000) defende que a gestão democrática deve incluir mecanismos de escuta ativa e representatividade, como assembleias periódicas e oficinas de capacitação, que equalizem a voz das famílias. Paro ressalta que a intervenção parental só se torna emancipatória quando transcende a mera formalidade e se traduz em práticas que reconhecem e valorizam a diversidade de saberes da comunidade. (Paro, 2000).

Silva (2001) destaca a existência de uma base legislativa que delinea os papéis da família e da escola na formação educacional dos indivíduos. No Brasil, esta regulamentação é composta por leis e resoluções que estabelecem diretrizes claras para a interação dessas duas instituições fundamentais. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo uma base de responsabilidade compartilhada. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça essa abordagem ao garantir proteção integral aos mais jovens, destacando o papel da família e do Estado na garantia desse direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) amplia esse arcabouço ao detalhar a organização e o funcionamento dos sistemas educativos, enfatizando a importância da colaboração entre escola e família no processo educativo, bem como a participação da família em conselhos escolares. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 1996 apresentam, dentre os princípios básicos para as diretrizes da educação, a gestão democrática, proposta de valorização dos vínculos entre a

escola e família por meio da participação ativa de toda a comunidade escolar nos processos gestores das unidades de educação básica. A proposta está vinculada ao reconhecimento da cidadania e a afirmação do Estado Democrático de Direito pela Constituição Federal de 1988: “[...] os espaços públicos estariam fundados em uma perspectiva democrática em que haveria o estímulo à participação cidadã, não podendo a escola ficar alheia a essa conjuntura” (Brito; Crusoé, 2019, p.355).

Adicionalmente, a Resolução nº 7/2010 do Conselho Nacional de Educação consolida esses princípios ao definir normas nacionais para o ensino fundamental, promovendo a integração das políticas educacionais e sociais e encorajando uma atuação mais ativa da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

À família é garantido o direito de adentrar a escola para participar ativamente de suas decisões por meio dos Conselhos Escolares, como parte da comunidade local. Brito e Crusoé (2019) explicam que esta concepção está de acordo com os deveres da família previstos pela Constituição Federal de 1988, sendo a escola um dos espaços sociais em que o estudante precisa do acompanhamento contínuo da família. A escola e a família apresentam interdependência mútua, tornando-se temas de discussões das mais variadas áreas de estudo, alvo das legislações, ações da escola e da comunidade científica, dado os impactos que esta relação entre as instituições pode causar na permanência e desempenho do estudante em seu percurso escolar (Brito; Crusoé, 2019).

A gestão democrática não é apenas um convite para que os pais acompanhem ou participem da escola, mas uma reorganização interna na redistribuição de funções e atribuições, que envolve todos os agentes educacionais e os estudantes. É ainda um espaço de reconhecimento do papel e do status político da família enquanto agente social que atua na produção da política educacional. Se configura, então, na conscientização coletiva sobre a colaboração responsável na organização e planejamento do trabalho a ser realizado na escola, bem como, de seu desdobramento e avaliação, pois,

No contexto de uma gestão democrática instituinte, a escola é organizacionalmente interpretável de formas diversas, incluindo a de sistema ou arena política, onde coexistem interesses e agendas diversas, mas também a de comunidade educativa capaz de dirimir democraticamente os seus conflitos, exigindo do Estado o cumprimento dos seus deveres, abrindo-se à comunidade local e aos não-especialistas, até como forma de ampliar e reforçar politicamente os discursos pedagógicos e as vozes de educadores e educandos, no quadro de relações de poder que são, tradicionalmente, bastante assimétricas e em desfavor das escolas e dos seus membros (Lima, 2014, p. 1074).

A participação dos pais em ambiente escolar de forma ativa ocorre a partir da priorização do sentido democrático da participação em detrimento do formalismo democrático das vias de participação. Isto é, a gestão democrática não pode ser limitada apenas a criação de estruturas que atuam por procedimentos e regras democráticas permitindo a participação formal dos pais em questões elegíveis na escola. Lima (2014) afirma que o sentido da democracia, a participação de todos é o que alimenta a democratização da gestão escolar e a ativa participação da família.

A pluralização dos espaços é condição para a construção de espaços que sejam representativos à comunidade escolar. Pelos espaços de representação social, os pertencimentos são multiplicados, gerando mais pluralismo que transforma “o antagonismo de identidade em um agonismo da diferença” (Castro, 2023).

A concepção de democracia, muitas vezes limitada a disputas entre líderes, é frequentemente marcada por uma adesão exagerada às formalidades e à definição estrita de regras que regem a participação. Essas práticas, predominantemente adotadas por membros da elite, tendem a perpetuar estruturas e organizações que beneficiam os já privilegiados, limitando assim a inclusão de outros atores no processo democrático (Lima, 2014). Esse modelo restritivo pode cercear a diversidade de participação e consolidar o poder nas mãos de poucos, enfraquecendo o tecido democrático.

No entanto, ao ampliar a análise para além dessas disputas elitistas, é imperativo reconhecer o papel das famílias como agentes significativos na esfera política. As famílias podem influenciar as políticas públicas e a governança local, por meio do voto, de sua participação ativa em conselhos escolares, associações de bairro e outras formas de envolvimento cívico. Esse envolvimento contribui

para uma democracia mais robusta e representativa, em que as decisões políticas são influenciadas por uma gama mais ampla de perspectivas e interesses.

A relação entre recursos materiais e participação familiar no processo educativo não se limita à disponibilidade de livros ou materiais escolares, mas envolve também como esses elementos são valorizados e empregados no cotidiano. Como aponta Casassus (2002, p. 25), "a desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais encontra-se a desigualdade educacional". No entanto, além da falta de acesso a bens materiais, é preciso considerar que famílias em contextos de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam barreiras simbólicas para utilizar tais recursos de modo convergente às expectativas escolares.

Bourdieu (1998) ressalta que o capital cultural — entendido aqui como a familiaridade com os códigos, práticas e valores legitimados pela escola — é distribuído de maneira estruturalmente desigual entre as classes sociais, expressando hierarquias que transcendem a posse de recursos materiais. Dessa forma, mesmo quando políticas públicas e educacionais ou iniciativas escolares disponibilizam instrumentos como livros, tecnologias ou atividades complementares, seu efeito depende de mediações pedagógicas e institucionais que reconheçam e articulem os saberes historicamente construídos.

Sem essa intermediação crítica, os recursos podem ser interpretados a partir de lógicas excludentes, já que o acesso a eles não garante, por si só, a apropriação simbólica necessária para transformá-los em ferramentas de emancipação. Como evidencia o estudo de Almeida (2010), em contextos de marginalidade socioeconômica, estratégias familiares de apoio à educação muitas vezes são deslegitimadas por não se alinharem aos padrões hegemônicos esperados pela instituição escolar. Assim, a ausência de mecanismos que valorizem e integrem essas práticas, pode limitar o potencial dos recursos disponíveis e naturalizar processos de exclusão, nos quais a falta de capital cultural é convertida em fracasso individual, ocultando as raízes estruturais da desigualdade.

Para as classes populares as condições de acesso lhe garantem a ferramenta para que possibilitem que seus filhos atinjam o que para muitos deles

foi privado: a formação escolar. Para que os sujeitos das classes populares permaneçam estudando, os pais realizam diferentes sacrifícios, sendo o principal, o financeiro, recusando que seus filhos sintam privações em sua vida escolar ou em seu conforto pessoal resultantes de uma vida modesta. Ademais, sacrifica-se tempo, que para as classes populares tem um custo ainda maior, para que os pais possam auxiliar as crianças em suas atividades escolares (Lahire, 1997). Outra renúncia relacionada à garantia de escolaridade mais longa dos filhos pode ser identificada como o custo dos “salários perdidos” (Raftery e Hout, 1993) em função da não entrada no mercado de trabalho formal ou informal. Para famílias que vivem em situação de pobreza, abrir mão de uma possível renda, mesmo que pequena, pode ter alto custo relativo, considerando a renda familiar total.

Lahire (1997) analisa ainda que, mesmo em contextos de classes populares, existem casos de sucesso escolar que podem ser atribuídos a variáveis como o nível de investimento e a intensidade de mobilização da família em torno de um projeto educacional para o filho. Esses esforços, quando não acompanhados por práticas consistentes em outros aspectos da vida familiar, podem levar a um sucesso escolar apenas relativo.

Por exemplo, alguns pais podem demonstrar altas expectativas educacionais, acompanhando de perto a escolaridade de seus filhos, realizando as tarefas de casa, incentivando estudos durante as férias com materiais especificamente adquiridos, mantendo encontros regulares com professores, e expressando insatisfação diante de resultados escolares considerados inadequados. No entanto, Lahire (1997) destaca que a eficácia desses comportamentos de investimento pode variar significativamente de acordo com a configuração, organização e disponibilidade familiar específica.

Esse fenômeno sugere que, enquanto o envolvimento ativo pode melhorar o desempenho escolar, seu impacto real depende, em alguma medida, do contexto socioeconômico e cultural da família. A possibilidade de mobilização de recursos e práticas favoráveis à escolarização depende não apenas das disposições, contextos familiares e condições de vida, mas também do acesso a informações e redes sociais que contribuam para sua realização. A organização no ambiente doméstico e o estabelecimento de tarefas cotidianas

também são questões relevantes para a obtenção do sucesso escolar na classe popular (Lahire, 1997).

Oliveira e Nogueira (2019) propuseram analisar o êxito escolar de estudantes de classes populares por meio de oito categorias, baseando-se na produção acadêmica sobre o tema. A primeira dessas categorias trata das práticas familiares de escolarização, destacando uma visão sociológica que considera a família como um conjunto de processos dinâmicos internos em que são elaborados e implantados projetos e estratégias educativas. Tal abordagem sugere a reconsideração da heterogeneidade das composições e dinâmicas familiares nos estratos sociais menos favorecidos, rompendo com a análise tradicional que limita o entendimento das práticas educacionais familiares às camadas médias. Esse novo olhar sociológico permitiu que o desempenho e a trajetória dos estudantes de meios desfavorecidos fossem analisados além de supostas privações culturais, identificando práticas familiares que podem criar disposições facilitadoras da persistência escolar.

Adicionalmente, elementos como a ordem moral doméstica, que se relaciona ao comportamento do jovem no ambiente escolar, foram examinados. As famílias que minimizam dificuldades econômicas e nutrem expectativas de superação educacional além do nível atingido pelos pais, e que oferecem suporte nas atividades escolares, incluindo a participação em reuniões e outras atividades escolares, são vitais para que o estudante mantenha sua trajetória escolar. A mobilização individual do estudante, que diz respeito aos esforços próprios como estudar nos tempos livres e realizar todas as tarefas, também foi identificada como uma variável importante para a persistência escolar, destacando como ações individuais podem superar barreiras socioeconômicas ou até resistências familiares.

A importância do capital cultural, para Bourdieu (1980), foi ressaltada como sendo a rede de relações estáveis que podem auxiliar os estudantes a continuar seus estudos. Por outro lado, as características socioeconômicas das famílias, como a posse de uma casa ou a estabilidade no emprego, são consideradas fatores que protegem contra interrupções na educação dos jovens das classes populares. A influência da escola, expressa pelo valor que os estudantes e suas famílias atribuem à educação, assim como as políticas

escolares voltadas para o bom comportamento e a formação disciplinar, também são essenciais para uma trajetória escolar mais regular e prolongada. A influência dos professores e a presença de pais que atuam na educação são reconhecidas por fortalecer a motivação para aprender e reduzir as irregularidades nas trajetórias escolares.

Finalmente, Oliveira e Nogueira (2019) enfatizam que as disposições, ou seja, os valores, crenças e comportamentos adotados durante a socialização familiar e escolar, são basilares para as trajetórias escolares regulares ou com poucas irregularidades. Esta percepção é reforçada por circunstâncias favoráveis, como êxitos nos primeiros anos escolares e bom desempenho contínuo, que podem possibilitar oportunidades significativas, como a continuidade dos estudos após a conclusão da educação básica, delineando assim uma trajetória escolar contínua e regular.

Por óbvio, importante reiterar que a ênfase destes elementos explanatórios dentro dos resultados identificados na pesquisa da literatura nacional é fundamentada na intenção de destacar e compilar os aspectos que repetidamente emergem em várias investigações. Estes elementos, devido à sua relevância e persistente frequência, desempenham um papel significativo ao evidenciar o progresso alcançado pelas pesquisas brasileiras na compreensão das diversas facetas da vida social, escolar e familiar interligadas às trajetórias escolares. Isso, pode contribuir para a amplificação do entendimento acerca da continuidade educacional nas camadas populares, em que tudo ocorre em um contexto caracterizado pela desigualdade social também presente na distribuição dos recursos educacionais.

Ademais, a atenção conferida a esses elementos elucidativos não implica na exclusão da importância das medidas expressadas pelas políticas educacionais com vistas à continuidade educacional e o acesso ao ensino superior, as quais foram postas em prática no país, especialmente durante as duas décadas passadas. Essas políticas desempenham um papel significativo na compreensão da extensão do período escolar entre os estudantes provenientes de estratos sociais menos privilegiados. No entanto, essa ênfase revela a intenção de destacar aspectos internos às vivências sociais e

educacionais dos estudantes, a fim de trazer à luz as dimensões intrínsecas dessas experiências (Oliveira; Nogueira, 2019).

Por isso, estes elementos destacados por Oliveira e Nogueira (2019) são tomados como importantes elementos na análise dos dados do *corpus* empírico da presente pesquisa, no que se refere ao conjunto de questões que versam sobre os contextos familiares e, ainda, para problematizar o papel da escola e das políticas educacionais no processo de incentivo e promoção de condições para o desenvolvimento de práticas de incentivo à escolarização.

A relação entre os princípios de massificação e democratização, já consolidados em capítulos anteriores, revela contradições quando analisada à luz dos contextos familiares abordados por Oliveira e Nogueira (2019). Embora a expansão do acesso à educação tenha incorporado grupos historicamente marginalizados, a permanência e a conclusão da educação básica, continuam atravessados por desigualdades que se permeiam também o contexto familiar.

Como aponta Bourdieu (1998), a distribuição desigual do capital cultural entre classes sociais faz com que famílias com menor escolaridade enfrentem obstáculos para decifrar códigos institucionais, como a linguagem burocrática da escola ou as expectativas implícitas em projetos pedagógicos. Assim, a democratização, enquanto princípio, exige que as políticas educacionais universalizem o acesso e criem mecanismos de garantias do direito à educação em suas três dimensões.

Na mesma perspectiva, a ideia de universalidade e integralidade, reforçam a necessidade de transcender a lógica da oferta generalizada para uma perspectiva interseccional. Oliveira e Nogueira (2019) demonstram que famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mesmo com acesso formal à escola, frequentemente não dispõem de condições materiais (como alimentação adequada ou espaços de estudo) ou emocionais (como apoio psicológico) para sustentar a escolarização de seus filhos. Nesse sentido, a integralidade — entendida como garantia de condições multidimensionais para a aprendizagem — deve orientar políticas que articulem educação, assistência social e saúde, tal como propõe Sen (2001) ao discutir a importância de expandir as "capacidades" individuais. responder a necessidades específicas, rompendo com a homogeneização que caracteriza a massificação.

Ademais, a tensão entre massificação e integralidade expõe um desafio estrutural, como conciliar escala e personalização em sistemas educacionais marcados por recursos escassos. Dubet (2004) argumenta que a massificação, sem investimento concomitante em formação docente e gestão democrática, tende a aprofundar dualidades, criando escolas estratificadas por classes sociais. A universalidade, nesse sentido, precisa ser reinterpretada à luz da integralidade, garantindo não apenas acesso, mas condições reais de permanência, desenvolvimento integral e a conclusão da educação básica.

3.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO

Para visualizar o lastro teórico e metodológico, e assim compreender o lugar da presente pesquisa no campo da educação, foi realizado um levantamento de literatura sobre estudos que abordam o direito à educação, as desigualdades e as trajetórias escolares.

Para uma primeira análise, utilizou-se as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “trajetória escolar e, em seguida, “trajetórias escolares”. Depois, foi realizado uma seleção manual, a partir da leitura do título e do resumo de cada trabalho encontrado. Como resultado, restaram 20 teses e dissertações, conforme pode ser observado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Teses e Dissertações que abordam o tema das trajetórias escolares. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). 2024.

Autor	Título do trabalho	Tipo	Instituição	Ano
Zampiri, Marilene	A disformidade no desenho da oferta educacional e a fragilização do direito à educação: um panorama da oferta de matrículas do ensino fundamental no Brasil	Tese	Universidade Federal do Paraná	2014
Vicente, Raniery Guilherme José	Trajeto�rias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão	Disserta�o	Universidade de Brasília	2015
Sousa, Aline Perfeito de	Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF: uma	Disserta�o	Universidade de Brasília	2017

	análise dos dados do Censo Escolar 2012-2016			
Farias, Adenize Queiroz de	Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência	Tese	Universidade Federal da Paraíba	2017
Santos, Rosilda Campelo dos	Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação	Dissertação	PUC Goiás	2019
Penninck, Renan Brazil	Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo	Dissertação	USP	2019
Silva, Natalina Aparecida Gomes da	Narrativas das trajetórias de formação de jovens trabalhadores estudantes.	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2019
Francisco, Maiza da Silva	A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2019
Gaya, Tatiana Figueroa Martin	As trajetórias escolares do ensino fundamental sob o olhar das políticas educacionais: um estudo longitudinal no município de Pinhais de 2009 a 2018	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	2019
Fontella, Caren Rejane De Freitas	Percursos de mulheres no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja)	Tese	PUC Rio Grande do Sul	2019
Siga, Fernando	Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, Permanência, desafios e perspectivas: uma análise de Políticas educacionais Guineense de 1995 a 2015	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020
Kieling, Francisco dos Santos	Perspectivas e práticas dos professores: entre a abnegação e a resignação frente as desigualdades escolares e sociais	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020
Machado, Melissa Riani Costa	Políticas de não-repetência na educação básica brasileira: impactos na trajetória escolar e na proficiência dos alunos	Tese	Universidade de Brasília	2020
Santos, Lindemberg da Silva	Pobreza e educação: repercussões do programa Bolsa Família na trajetória escolar de famílias beneficiárias em Manari/PE	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	2020
Lunelli, Polyana.	Trajetórias escolares dos estudantes vinculados do Programa Bolsa Família nos anos finais do ensino fundamental:	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	2021

	um olhar sobre a garantia do direito à educação			
Souza, Sonia Kaminski de	A realização do direito de permanência e conclusão na educação básica no Paraná: uma análise das trajetórias de estudantes com idade entre de 15 e 17 anos	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	2022
Enzweiler, Deise Andréia	Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição Federal de 1988	Tese	Unisinos	2022
Silva, Lidiane Aparecida Araújo da	Trajeto�rias de escolariza�o de universita�rios com deficiência e a lei de cotas	Disserta�o	Universidade Federal de São Paulo	2022
Nonato, Bruno	Trajeto�rias escolares dos beneficiários do programa bolsa família egressos do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Amparo	Disserta�o	PUC Campinas	2023
Costa, Alessandra Silva da	“A gente precisaria de uma creche inteira só para atender a fila de espera do ber�rio” - oferta, acesso e matricula em creches na Baixada Fluminense	Disserta�o	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2023

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Disserta es (BDTD). 2024.

As produ es acadêmicas encontradas e selecionadas abordam diferentes aspectos das trajetórias escolares, como desigualdades de gênero, raça, e condi es de estudantes com deficiência, políticas educacionais e seus efeitos, e o acesso e permanência na educa o básica. Como exemplos, o trabalho de Zampiri (2014) trata das desigualdades na oferta educacional, enquanto Farias (2017) explora as trajetórias de mulheres com deficiência a partir de uma perspectiva interseccional.

Há uma diversidade de enfoques no conjunto das produ es, como a análise das políticas educacionais, exemplificada pela disserta o de Vicente (2015), que se debruça sobre as trajetórias escolares bem-sucedidas, e o trabalho de Souza (2022), que analisa a permanência e a conclusão do ensino básico no Paraná. Outros estudos, como o de Santos (2020) e Lunelli (2021), discutem o impacto do programa Bolsa Família nas trajetórias escolares, evidenciando a rela o entre pobreza e educa o. Esses trabalhos lançam luz sobre os fatores que influenciam o percurso educacional de diferentes grupos sociais ao longo do tempo e, revelam ainda, rela es importantes entre

diferentes aspectos que influenciam as trajetórias escolares, como desigualdades sociais, políticas educacionais e fatores de inclusão. Muitos dos estudos investigam as desigualdades que afetam o acesso, a permanência e o sucesso escolar, seja em termos de raça, gênero, deficiência, ou condições socioeconômicas, como nos trabalhos de Sousa (2017) e Farias (2017).

A relação entre as políticas educacionais e os resultados educacionais também é um ponto comum, como nas pesquisas de Vicente (2015) e Machado (2020), que discutem as implicações de políticas de não-repetência e programas sociais como o Bolsa Família nas trajetórias dos estudantes. Além disso, o tema da inclusão de grupos vulneráveis, como mulheres, negros e pessoas com deficiência, permeia várias dessas produções, como nos trabalhos de Fontella (2019) e Silva (2022), sugerindo que os desafios de inclusão e equidade permanecem centrais no debate educacional brasileiro.

Para complementar a revisão bibliográfica, realizou-se uma busca nas bases de dados Scientific Electronic Library Online – *Scielo* (com o filtro da área do conhecimento em ciências humanas), Periódicos Capes (artigos; periódicos revisados por pares) e Educ@ a partir dos descritores “trajetórias escolares”. Inicialmente, foram encontrados 78 artigos, mas após uma filtragem manual, por meio da leitura dos títulos e resumos e análise de aderência à temática, foram selecionados 19 artigos.

A seleção priorizou estudos que não apenas abordavam trajetórias escolares em sua dimensão descritiva, mas problematizavam sua relação com desigualdades estruturais, políticas públicas e contextos familiares, assegurando articulação com o eixo central da materialização do direito à educação. Critérios como rigor metodológico, relevância contextual (especialmente em realidades brasileira e latino-americana) e diversidade teórica foram importantes elementos para a inclusão, excluindo-se trabalhos repetidos, desatualizados (anteriores a 1990) ou com enfoque excessivamente técnico, distante da perspectiva crítica.

A seguir, apresenta-se um quadro sintético, reunindo artigos publicados entre 1997 e 2024 em periódicos nacionais e internacionais indexados nas bases de dados já mencionadas. Foi possível observar subtemáticas, como desigualdades estruturais, educação inclusiva e políticas públicas, e diferentes metodologias empregada. Essa organização visa destacar como as pesquisas

dialogam com desafios contemporâneos, desde a reprodução de hierarquias sociais até a garantia de equidade em contextos desiguais, oferecendo um panorama sobre os limites e possibilidades no debate acerca da materialização do direito à educação.

Quadro 3 – Artigos que abordam o tema das trajetórias escolares. Scielo, Periódicos da Capes e Educ@, 2024.

Autor	Título do trabalho	Revista / Periódico	Ano
KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa	Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro	Lua Nova: Revista de Cultura e Política	2020
PIOVANI, Juan Ignacio	Las desigualdades educativas en Argentina: análisis sincrónico de la situación y trayectoria escolar de diferentes cohortes	Civitas - Revista de Ciências Sociais	2022
D'ÁVILA, José Luis Piôto	Trajetoária escolar: Investimento familiar e determinação de classe	Educação & Sociedade	1998
LIMA, Larissa de Eleterio; CARVALHO, Angelita Alves de; SILVA, Denise Britz	Arranjos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º e 9º anos no Brasil em 2015	Revista Brasileira de Estudos de População	2021
GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; PETTEN, Adriana M.	Trajetoárias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	Revista Brasileira de Educação Especial	2021
LUPETINA, Raffaella; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo	Trajetoárias Educacionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida	Revista Brasileira de Educação Especial	2021
LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez	Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, nível ensino médio	Revista Brasileira de Educação Especial	2018
BORBA, Patrícia Leme de Oliveira, LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula	Trajetoárias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2015
SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo	Trajetoárias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira	Revista Brasileira de Estudos de População	2021

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira	Trajatória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2017
PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; MARIN, Alda Junqueira	Trajatória social, <i>habitus</i> e engajamento no trabalho escolar	Educação e Pesquisa	2019
CORRÊA, Humberto	Antecedentes do baixo nível de escolarização alcançado por uma coorte de jovens mães brasileiras	Educação e Pesquisa	2014
CRUZ, Sílvia Helena Vieira	Representação de Escola e Trajetória Escolar	Psicologia USP	1997
VIÉGAS, Lygia de Sousa; MACHADO, Adriana Marcondes	A pesquisa sobre a produção do fracasso escolar: memórias de sua construção escolar	Revista Brasileira de Educação	2024
Carvalho, José Sérgio F. de	A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico	Psicologia USP	2011
GARDINAL-PIZATO, Elaine Cristina; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie	Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental	Paidéia (Ribeirão Preto)	2012
MARIANO, Francisca Zilania; ARRAES, Ronaldo Albuquerque	Trajatória Longitudinal dos Alunos de Escolas Profissionalizantes para o Mercado de Trabalho	Revista Brasileira de Economia	2018
MENESES, Alcione Sousa	Quando a educação se torna uma necessidade para além de um direito universal: interface entre campo acadêmico e ação coletiva camponesa	Revista Brasileira de Educação	2024
BONAMINO, Alicia; MUYLAERT, Naira; NIEROTKA, Rosileia Lucia	Trajórias escolares de estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II: um estudo exploratório sobre repetência.	Pro-Posições	2024

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Scientific Electronic Library Online – Scielo, Periódicos Capes e Educ@, 2024.

Os artigos analisados evidenciam que as trajetórias escolares não se resumem ao acesso no sistema educacional, mas envolvem a garantia de condições materiais, simbólicas e políticas para a permanência e a conclusão da educação básica. Desigualdades estruturais, como as apontadas por Koslinski e Bartholo (2020) e Piovani (2022), demonstram que fatores socioeconômicos e regionais perpetuam desigualdades, limitando o direito à educação de populações marginalizadas. A reprodução de desigualdades é agravada pela distribuição desigual de capital cultural, tema explorado por D'Ávila (1998) e Lima et al. (2021), que destacam como arranjos familiares e baixa escolarização parental influenciam o desempenho escolar, reforçando a ideia de que o direito à educação exige intervenções além da universalização do acesso.

No campo da educação inclusiva, estudos como os de Guimarães et al. (2021) e Lupetina e Walter (2021) revelam avanços nas políticas de inclusão, mas também expõem falhas na formação docente e na adaptação curricular, mostrando que a materialização do direito à educação para pessoas com deficiência depende de mediações institucionais interseccionais. Já as trajetórias marginalizadas, como as de jovens mães (Corrêa, 2014) ou estudantes em conflito com a lei (Borba et al., 2015), desafiam a noção de igualdade de oportunidades, ao evidenciar que grupos socialmente estigmatizados enfrentam barreiras adicionais, como falta de apoio psicossocial e estigmatização. Esses estudos lançam luz sobre a ideia de que o direito à educação deve ser compreendido como um processo multidimensional, que integra suas três dimensões - acesso, permanência e conclusão.

As críticas às políticas públicas universalistas, como as de Soares et al. (2021), e as análises sobre educação rural (Meneses, 2024) e repetência (Bonamino et al., 2024), destacam a necessidade de combinar ações afirmativas com participação comunitária. A materialização do direito à educação exige, portanto, projetos político-pedagógicos que reconheçam a pluralidade de trajetórias e atuem sobre as raízes das desigualdades, articulando escola, família e Estado em uma perspectiva de justiça educacional. Como sintetiza Carvalho (2011), a naturalização do fracasso escolar como responsabilidade individual oculta violações estruturais, reforçando a urgência de políticas que garantam trajetórias escolares mais regulares.

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E CONSTRUÇÃO DOS MODELOS DE ANÁLISE

Como previamente explicitado, este trabalho se propõe a analisar como as desigualdades sociais e os diferentes contextos sociais e familiares se relacionam com as trajetórias escolares e os desempenhos dos estudantes em testes padronizados, considerando a materialização do direito de permanência e conclusão da educação básica, de estudantes matriculados na última série do ensino médio em escolas públicas brasileiras em 2019.

Analisar as trajetórias escolares de estudantes da educação básica configura-se como uma estratégia para compreender as barreiras que se estabelecem para a garantia do direito de permanência, progressão nas séries e conclusão da educação básica deste grupo de estudantes. Portanto, compreende-se que o estudo sobre trajetórias permite sintetizar as condições de acesso, permanência e conclusão da escolaridade, como dimensões da garantia do direito à educação.

Este estudo adota uma abordagem quantitativa para analisar as desigualdades multidimensionais expressadas no campo da educação, os diversos contextos sociais e familiares, sua relação com as trajetórias escolares e os desempenhos dos estudantes em testes padronizados. A abordagem quantitativa se baseia na análise de dados para buscar compreender fenômenos sociais ou educacionais. Essa metodologia é particularmente relevante para o campo da educação e, especialmente, para as políticas educacionais, pois permite uma análise importante das tendências, padrões e correlações entre fatores que interferem na realização do direito à educação em suas múltiplas dimensões. Ao utilizar técnicas estatísticas, pode-se identificar fatores que influenciam o desempenho escolar e a conclusão da educação básica, fornecendo assim informações valiosas para a formulação e avaliação de políticas educacionais, permitindo uma compreensão abrangente das complexas interações entre variáveis socioeconômicas e educacionais.

O estudo foi desenvolvido a partir dos dados obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²⁰, realizado em 2019 junto aos estudantes de 3ª e 4ª séries do ensino médio, e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O banco de dados apresenta informações para 2.123.113 casos, sendo 1.973.466 matrículas em escolas públicas (83,3% do total de participantes). A análise apresentada nesta tese foi construída considerando apenas as matrículas de estudantes de escolas públicas. Após mais um recorte, considerando a presença e o preenchimento do questionário socioeconômico e da avaliação de língua portuguesa, foram selecionados 1.479.688 casos. Os procedimentos para a seleção dos casos serão detalhados no próximo subitem deste capítulo.

Para esta tese, foram selecionadas variáveis que compõem os diferentes contextos dos estudantes e os caracterizam enquanto grupo selecionado para esta pesquisa. Além disso, para compor estes diferentes contextos, foram consideradas as respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico e os resultados de proficiência em língua portuguesa.

As variáveis selecionadas para análise estão organizadas e apresentadas a seguir. Buscou-se estabelecer cotejamentos entre as trajetórias escolares, características socioeconômicas e culturais dos estudantes e das famílias, a expectativa de continuidade nos estudos, bem como os desempenhos desses estudantes no Saeb de 2019.

O questionário socioeconômico analisado é composto por 20 questões e o estudante responde, de forma impressa (Anexo 1), no dia da aplicação das avaliações do Saeb. Conforme o entendimento do Inep (2024),

²⁰ Embora o Saeb esteja em período de transição decorrente de alterações como a inclusão de um estudo piloto para a educação infantil, o alinhamento dos testes de proficiência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a inclusão de provas destinadas aos estudantes de 2º ano do ensino fundamental e de provas das áreas de ciências da natureza e ciências humanas, os dados analisados mantêm as características de edições anteriores. As avaliações destinadas aos estudantes de ensino médio têm previsão de alteração e alinhamento à BNCC no ano de 2025.

[...] as respostas dos questionários²¹ possibilitam analisar nível socioeconômico, serviços sociais, infraestrutura, formação de professores, material didático e programas estruturados. A aferição isolada da aprendizagem não é capaz de estimar qualidade, visto que a educação escolar não envolve apenas o que os estudantes demonstram saber, mas também as interações entre o ambiente que os envolve e as relações que estabelecem entre os diversos sujeitos do processo educacional. [...] No caso dos estudantes, o questionário aborda temas como condição socioeconômica, participação da família, interação com professores e colegas em sala de aula, além de atividades pedagógicas desenvolvidas. (Brasil, 2024).

Para o levantamento dos dados e posterior análise das dimensões do que pode compor as trajetórias dos estudantes, foram selecionadas as variáveis que podem ser observadas no Quadro 4, que apresenta variáveis selecionadas do banco de dados do Saeb de 2019, as quais, embora não constituam indicadores em si mesmas, foram fundamentais para delimitar e estabelecer o recorte analítico adotado. As variáveis disponíveis no banco de dados, informadas pelo Inep, captadas por meio do questionário respondido pelo estudante e da avaliação de desempenho, de certa forma condicionam as possibilidades de análise. Assim, considerando o conjunto de variáveis disponíveis, foram selecionadas aqueles que poderiam contribuir para a análise que se pretendia produzir.

Dentre as variáveis informadas pelo próprio Inep, a variável ID_SERIE, por exemplo, foi selecionada para que fosse possível identificar a série de matrícula dos estudantes. Como o foco desta pesquisa recai exclusivamente sobre estudantes matriculados na última série do Ensino Médio (3ª ou 4ª, conforme o modelo de ensino: tradicional ou integrado), a variável ID_SERIE permitiu selecionar apenas o grupo de interesse.

Já ID_UF possibilitou a contextualização geográfica dos dados, enquanto IN_PREENCHIMENTO_QUESTIONARIO e IN_PREENCHIMENTO_LP asseguraram a integridade da amostra ao identificar respondentes que preencheram parcial ou totalmente os instrumentos de avaliação. A variável

²¹ O Saeb inclui questionários respondidos não apenas por estudantes, mas também por docentes, direções das escolas, avaliadores externos e secretários de educação. Nesta pesquisa foram analisados apenas os questionários respondidos por estudantes.

ID_DEPENDENCIA_ADM, permitiu restringir a análise a instituições específicas (públicas ou privadas), conforme os objetivos do estudo.

A variável PROFICIÊNCIA_LP_SAEB, por sua vez, embora represente um resultado direto da avaliação, foi utilizada como referência para contextualizar o desempenho dentro da escala histórica do Saeb, sem integrar os indicadores propostos. Assim, essas variáveis funcionaram como critérios de seleção, filtragem e/ou foram utilizadas nas análises, garantindo coerência metodológica ao estudo, sem serem, contudo, métricas centrais das trajetórias investigadas.

Quadro 4 - Variáveis informadas pelo Inep, selecionadas no banco de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, para análise das trajetórias escolares. Inep, 2019.

Questão(ões)		Variável no questionário do Saeb
1	Código da Unidade da Federação	ID_UF
2	Dependência Administrativa	ID_DEPENDENCIA_ADM
3	Série	ID_SERIE
4	Indicador de preenchimento do Questionário Socioeconômico	IN_PREENCHIMENTO_QUESTIONARIO
5	Indicador de preenchimento da prova de Língua Portuguesa	IN_PREENCHIMENTO_LP
6	Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97)	PROFICIENCIA_LP_SAEB

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados do Saeb, 2019.

O quadro 4 apresenta as variáveis selecionadas a partir do questionário socioeconômico respondido pelo estudante na edição do Saeb de 2019. A escolha dessas variáveis foi realizada considerando o conceito de trajetória escolar desenvolvido na tese e visa mapear fatores que podem influenciar a trajetória escolar dos estudantes. As variáveis selecionadas são categóricas e foram organizadas em sete dimensões principais, como explicitado a seguir. A categoria características individuais inclui questões como língua falada em casa

(TX_RESP_Q001) e cor/raça (TX_RESP_Q002); o contexto familiar abrange a composição do familiar (TX_RESP_Q003a-e). O acompanhamento familiar detalha a frequência de diálogos e incentivos parentais (TX_RESP_Q006a-e), e o contexto socioeconômico avalia itens como posse de bens (TX_RESP_Q009a-g e Q010a-i), condições de infraestrutura doméstica e a escolaridade dos pais (TX_RESP_Q004 e Q005).

As características de entorno (TX_RESP_Q008a-c) e condições de acesso (TX_RESP_Q0011 e Q0012) analisam o ambiente externo e a logística de deslocamento à escola. Já a trajetória escolar sintetiza informações sobre o histórico de reprovação (TX_RESP_Q0015), abandono (TX_RESP_Q0016) e modalidades de ensino (TX_RESP_Q0020), enquanto as características do contexto cultural (TX_RESP_Q0017a-e e Q0018a-c) e expectativas de futuro (TX_RESP_Q0019) exploram hábitos extracurriculares e aspirações pós-Ensino Médio.

Quadro 5 - Categorização das questões selecionadas do questionário socioeconômico do aluno - Saeb (2019), de acordo com as dimensões da trajetória escolar.

Categoria	Questão(ões)		Variável no questionário do Saeb
Características individuais	1	Língua que fala com mais frequência em casa	TX_RESP_Q001
	2	Cor ou raça	TX_RESP_Q002
Contexto familiar	3	Quem mora na casa com o estudante (mãe, pai, irmãos, avós, outros) [sim / não]	TX_RESP_Q003a TX_RESP_Q003b TX_RESP_Q003c TX_RESP_Q003d TX_RESP_Q003e
Acompanhamento familiar	6	Com que frequência os pais conversam sobre o que acontece na escola	TX_RESP_Q006a
		Com que frequência os pais incentivam os estudos	TX_RESP_Q006b
		Com que frequência os pais incentivam a fazer a tarefa de casa	TX_RESP_Q006c
		Com que frequência os pais incentivam a comparecer às aulas	TX_RESP_Q006d
		Com que frequência os pais comparecem às reuniões da escola	TX_RESP_Q006e
Contexto socioeconômico	4	Escolaridade da mãe	TX_RESP_Q004
	5	Escolaridade do pai	TX_RESP_Q005

	7	Com que frequência sua família paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)	TX_RESP_Q007
	9	Se tem e quantos tem: geladeira, tablet, computador/notebook, quartos para dormir, televisão, banheiro, carro	TX_RESP_Q009a TX_RESP_Q009b TX_RESP_Q009c TX_RESP_Q009d TX_RESP_Q009e TX_RESP_Q009f TX_RESP_Q009g
	10	Se tem: TV a cabo, rede Wi-fi, um quarto só para ele, mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupas, freezer.	TX_RESP_Q0010a TX_RESP_Q0010b TX_RESP_Q0010c TX_RESP_Q0010d TX_RESP_Q0010e TX_RESP_Q0010f TX_RESP_Q0010g TX_RESP_Q0010h TX_RESP_Q0010i
Características de entorno	8	Se na região em que mora tem: rua pavimentada, água tratada da rua, iluminação na rua	TX_RESP_Q008a TX_RESP_Q008b TX_RESP_Q008c
Condições de acesso	11	Quanto tempo demora para chegar na escola	TX_RESP_Q0011
	12	De que forma chega na escola	TX_RESP_Q0012
Características de trajetória escolar	13	Idade que entrou na escola	TX_RESP_Q0013
	14	Que tipo de escola estudou a partir do ensino fundamental	TX_RESP_Q0014
	15	Se já foi reprovado, [não; sim uma vez; sim duas ou mais]	TX_RESP_Q0015
	16	Se alguma vez abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar	TX_RESP_Q0016
	20	Se concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	TX_RESP_Q0020
Características de contexto sociocultural	17	Fora da escola, quanto tempo usa para: lazer, fazer cursos, fazer trabalhos domésticos, estudar, trabalhar fora de casa.	TX_RESP_Q0017a TX_RESP_Q0017b TX_RESP_Q0017c TX_RESP_Q0017d TX_RESP_Q0017e
	18	Com que frequência o estudante costuma: ler notícias, ler livros que não sejam das matérias escolares, ler histórias em quadrinhos.	TX_RESP_Q0018a TX_RESP_Q0018b TX_RESP_Q0018c
Expectativas de futuro	19	O que o jovem pretende quando terminar o Ensino Médio: somente continuar estudando, somente trabalhar, continuar estudando e trabalhando, ainda não sabe	TX_RESP_Q0019

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário Socioeconômico do aluno - 3a e 4a série do Ensino Médio. Saeb, Inep 2019.

A partir das variáveis categorizadas no Quadro 5, a análise iniciou-se com a etapa descritiva, na qual cada variável foi examinada individualmente para conhecer a distribuição dos casos em relação às informações presentes no banco de dados, caracterizar o perfil socioeconômico, familiar e escolar dos estudantes. Por meio de estatísticas de frequência, medidas de tendência central e distribuição, foram mapeados aspectos como a composição familiar, o acesso a bens materiais, as condições de acesso à escola e os históricos de reprovação ou abandono.

Essa fase, realizada nos *softwares SPSS e Excel*, permitiu organizar os dados em tabelas e gráficos, destacando desigualdades e particularidades do corpus empírico. Em seguida, indicadores sintéticos foram construídos para agregar variáveis correlacionadas – como o nível socioeconômico (por meio de análise fatorial com variáveis referentes ao acesso a bens materiais e escolaridade dos pais) e o acompanhamento familiar (por meio de atribuição de pesos diferentes para as categorias de respostas às variáveis referentes aos incentivos e participação nas atividades escolares) –, simplificando a complexidade dos dados sem perder a riqueza informativa das dimensões originais.

Posteriormente, os indicadores e variáveis isoladas foram submetidos a testes de associação e análises multifatoriais no SPSS, com técnicas como correlação de Pearson e modelos de regressão multivariada, para identificar padrões e interações entre os fatores. Essa etapa buscou compreender, por exemplo, como a combinação entre baixa escolaridade parental, ausência de recursos tecnológicos em casa e histórico de reprovação se relacionava com as interrupções das trajetórias escolares, ou como o acesso a experiências culturais influencia no desempenho na avaliação em Língua Portuguesa.

Decerto que a análise aqui proposta não esgota as múltiplas dimensões que as trajetórias escolares apresentam em diferentes regiões, escolas e, inclusive dentro da mesma sala de aula, dados os diferentes contextos dos estudantes que compõem o grupo analisado. Embora as informações disponíveis permitam a produção de análises por região ou dependência administrativa da escola, optou-se pela realização das análises com o conjunto dos dados, apresentando resultados nacionais. Não foi possível associar dados

de outras fontes, como do Censo Escolar, por exemplo. Deste modo, torna-se importante ressaltar que ao utilizar aspectos mensurados pelo Saeb acolhe-se também os limites de informação que os dados demonstram.

Cabe explicitar que as avaliações realizadas no âmbito do Saeb têm caráter transversal, ou seja, são produzidas a partir de um grupo de estudantes que participa da avaliação em uma edição específica. Nos questionários respondidos pelos estudantes, há questões específicas sobre suas trajetórias escolares, sobre reprovação, abandono, transferência para a EJA, e outras que serão utilizadas para a construção de um indicador de trajetória. Assim, o estudo não toma dados longitudinais sobre a vida escolar dos estudantes como fonte de pesquisa, o que pode ser compreendido como um diferencial da análise.

Outra questão importante a ser destacada é a utilização de dados dos estudantes matriculados no 3º e 4º ano do ensino médio, ou seja, aqueles que tiveram garantido o direito à integralidade da educação básica. Considera-se que a análise das trajetórias daqueles que chegaram à última série da educação básica pode contribuir muito para a compreensão dos percursos escolares e a garantia do direito à educação, mas destaca-se que muitos estudantes não permaneceram no sistema de ensino até a conclusão dessas séries e encontram-se em situação de evasão escolar. Outros estudantes encontram-se em séries anteriores, mesmo tendo idade que seria considerada adequada para a conclusão, em virtude de situações de reprovação, abandono, entrada com atraso ou outras circunstâncias. Assim, o estudo não consegue captar informações de estudantes que tiveram trajetórias irregulares ou interrompidas e que não chegaram às séries finais do ensino médio ou não participaram do Saeb.

Outra limitação existente diz respeito aos critérios de inclusão das escolas no Saeb, pois escolas pequenas, com menos de 10 estudantes matriculados na série avaliada, não participam da avaliação. Assim, o universo de estudantes que participa da avaliação não corresponde ao universo de estudantes matriculados no sistema de ensino na série/ano escolar de referência. De toda forma, considera-se que as limitações indicadas não inviabilizam o estudo e não diminuem sua importância, mas são tomadas aqui como características da própria fonte dos dados.

Considerando, portanto, as desigualdades sociais, os diferentes contextos familiares e o direito à educação para todos como pontos de partida, além dos dados do Saeb como corpus empírico, esta tese analisa as trajetórias escolares de estudantes das 3ª e 4ª séries do ensino médio, última etapa da educação básica, matriculados em escolas públicas, que participaram do Saeb em 2019, compreendendo-as como um indicador de síntese da garantia das dimensões do direito de permanência, progressão nas séries e conclusão da educação básica. Por isso, foram observadas as possíveis intersecções entre trajetórias escolares, desempenho em avaliações padronizadas e os diferentes contextos familiares e características dos estudantes.

Isto posto, destaca-se a importância do acesso aos dados produzidos e organizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) para os fins aqui propostos, bem como de inúmeras pesquisas circunscritas no campo acadêmico da política educacional e outros que se interessam em pesquisar os desafios, avanços e limites das políticas educacionais e intersetoriais que visam, em princípio, a materialização do direito fundamental à educação.

As limitações de acesso aos dados não permitiram o cotejamento entre as informações do Censo Escolar e do Saeb. Para que isso fosse possível, seria necessária uma autorização específica do Inep por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap/Inep) e a realização das análises nas dependências do próprio Inep. Em vista da envergadura do estudo e da necessidade de acesso a um grande conjunto de dados, considerou-se que não seria possível o desenvolvimento das análises em poucos dias e com acesso restrito aos dados, além da inviabilidade financeira de deslocamento e permanência da pesquisadora em Brasília durante o período.

4.1 INTERSEÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CONTEXTOS E DESEMPENHO

Para demonstrar os caminhos que esta pesquisa percorre, é importante apresentar o recorte dos dados, os processos de seleção de casos e variáveis do banco do Saeb de 2019, características de contexto e do grupo de estudantes

analisados. Desta forma, se traz à luz o cenário destes estudantes que compõem o grupo selecionado, os quais estavam matriculados da última série do Ensino Médio (3ª ou 4ª séries) em 2019 em escolas públicas e que participaram do Saeb, responderam ao questionário socioeconômico e à prova de Língua Portuguesa. Estes critérios foram utilizados para selecionar os casos a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019.

Para chegar na definição da quantidade de casos incluídos no estudo, foram selecionados estudantes matriculados nas 3ª e 4ª séries do ensino médio de escolas públicas municipais, estaduais e federais que participaram do Saeb em 2019, totalizando neste primeiro recorte 1.973.466 casos.

Em seguida, foram selecionados os casos em que os estudantes estiveram presentes e preencheram o Questionário Socioeconômico e, a partir disso, os que também preencheram a avaliação de Língua Portuguesa, chegando, portanto, ao número total de casos de 1.479.688 participantes.

Importante considerar que o recorte que se faz a partir deste banco de dados é parte de um contexto que pode ser observado com os dados do Censo Escolar de 2019, os quais também foram utilizados a fim de compor este panorama contextual. Isto é, apresentar os dados a partir do Censo Escolar é na intenção de observar quantos estudantes efetivamente participaram do Saeb 2019, de um universo maior de estudantes matriculados. Isto posto, pode-se perceber a seguinte distribuição:

Tabela 5 - Distribuição da frequência de participação no Saeb dos estudantes de escolas públicas de 3ª e 4ª séries do ensino médio, por dependência administrativa, Saeb, Brasil, 2019.

Dependência administrativa	Participantes matriculados na última série do Ensino Médio	
	Frequência	Percentual das redes públicas
Federal	38.937	2,6%
Estadual	1.431.621	96,8%
Municipal	9.130	0,6%
Total das redes públicas	1.479.688	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Saeb, Inep, 2019.

De acordo com a organização estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, em seu artigo 10, cabe aos estados assegurarem o ensino fundamental, em colaboração com os municípios, e oferecer prioritariamente o ensino médio à população que o demanda, que se encontra na faixa etária de educação obrigatória e para aqueles que não concluíram na idade própria (BRASIL, 1996). Os dados do Saeb 2019, referentes aos estudantes matriculados na 3ª e 4ª séries do ensino médio das escolas públicas, revelam que 1.479.688 estudantes participaram da avaliação, sendo a maioria vinculada à rede estadual: 1.431.621 participantes (96,8% do total das redes públicas). Esse panorama representa o papel central dos estados na oferta dessa etapa de ensino, conforme previsto na legislação.

Em contrapartida, as redes municipal e federal representam parcelas minoritárias, com 0,6% (9.130 participantes) e 2,6% (38.937 participantes), respectivamente. A baixa participação municipal está alinhada à divisão constitucional de responsabilidades, que concentra no estado subnacional a oferta do ensino médio, enquanto os municípios atuam prioritariamente na educação infantil e ensino fundamental.

A análise segue uma estrutura progressiva, posto que inicialmente são descritos o perfil do grupo selecionado e as condições contextuais dos estudantes (como configuração familiar e acesso a diferentes recursos). Na sequência, integra-se a esses dados o desempenho em Língua Portuguesa, mensurado pela avaliação do Saeb, para estabelecer um panorama multidimensional. Com base nesse arcabouço, indicadores são construídos, por meio da combinação de variáveis, para identificar associações significativas entre os fatores investigados. Desta forma, é possível testar hipóteses sobre como dinâmicas específicas influenciam as trajetórias escolares e os desempenhos em Língua Portuguesa, alinhando-se aos objetivos centrais da tese.

Em termos de organização dos resultados do Saeb, o Inep disponibiliza informação sobre se a matrícula do estudante está vinculada ao ensino médio regular (identificado no dicionário de dados como “ensino médio tradicional”) ou ao ensino médio integrado e, portanto, a partir do universo de 1.479.688

participantes em escolas públicas em 2019, 92,3% (1.366.068) estavam concentradas no ensino médio regular e 7,7% (113.620) no ensino médio integrado. Ambos os casos foram incluídos na análise. Em seguida, o texto apresenta a descrição das variáveis e a distribuição de frequência do grupo de estudantes em análise.

No que diz respeito à distribuição por unidade federativa, isto é, por estados subnacionais, observa-se a partir deste recorte de participantes do Saeb de escolas públicas, que os estudantes estão distribuídos da seguinte forma no território nacional:

Tabela 6 - Matrículas na 3ª ou 4ª série do ensino médio regular e integrado em escolas públicas, participantes da edição do Saeb de 2019 (questionário socioeconômico e avaliação de Língua Portuguesa), por unidade federativa do Brasil.

Saeb 2019				
Unidade Federativa	Previsão de participantes da avaliação (1)	Presentes no QS	Presentes na avaliação de LP	% de estudantes matriculados que fizeram a avaliação de LP
São Paulo	453.660	350.268	350.088	77,2
Minas Gerais	196.420	154.097	154.010	78,4
Bahia	154.648	111.199	111.115	71,9
Rio de Janeiro	121.258	85.980	85.927	70,9
Ceará	103.965	91.914	91.872	88,4
Paraná	103.152	77.072	77.034	74,7
Pará	98.452	70.114	70.062	71,2
Maranhão	89.474	73.124	73.101	81,7
Pernambuco	86.518	74.465	74.445	86,1
Rio Grande do Sul	79.353	48.365	48.292	60,9
Santa Catarina	61.838	38.269	38.233	61,8
Amazonas	59.252	40.298	40.270	68
Goiás	51.957	41.562	41.546	80
Piauí	35.332	27.940	27.924	79
Paraíba	32.938	24.798	24.782	75,2
Mato Grosso	32.559	21.062	21.047	64,6
Rio Grande do Norte	32.329	20.318	20.300	62,8
Alagoas	29.403	23.338	23.333	79,4
Espírito Santo	27.811	20.687	20.679	74,4
Mato Grosso do Sul	25.167	16.052	16.045	63,8
Distrito Federal	23.642	16.112	16.102	68,1

Sergipe	18.550	14.154	14.150	76,3
Tocantins	16.521	12.217	12.210	73,9
Rondônia	15.618	11.670	11.665	74,7
Acre	9.058	6.425	6.421	70,9
Amapá	8.898	5.527	5.521	62,1
Roraima	5.693	3.515	3.514	61,7
Total	1.973.466	1.480.542	1.479.688	75

Nota 1: A previsão de participantes é feita com base no Censo Escolar do ano anterior, por isso pode ser mais alta do que o número de matrículas do ano de realização do Saeb.

Nota 2: matr = matrículas; LP = língua portuguesa; Q.S. = Questionário Socioeconômico.

Nota 3: A quantidade de participantes da prova de Língua Portuguesa foi definida com base nos dados daqueles que responderam ao questionário socioeconômico, portanto, caracterizando-se os casos válidos para esta pesquisa. Isto é, o primeiro filtro aplicado foi dos estudantes que responderam ao Questionário Socioeconômico e, em seguida, aplicado o filtro de presentes na avaliação de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Saeb (Inep), 2019.

A Tabela 6 evidencia diferenças significativas entre a previsão de participantes do Saeb 2019 e o número efetivo de estudantes presentes nas avaliações de Língua Portuguesa (LP) nas unidades federativas do Brasil. Estados como São Paulo, Minas Gerais e Bahia destacam-se com as maiores previsões de participantes (453.660, 196.420 e 154.648, respectivamente), mantendo proporções elevadas de participação nas provas de LP (77,2%, 78,4% e 71,9%). Entretanto, observa-se variações expressivas entre as unidades federativas, enquanto o Ceará registrou 88,4% de participação, estados como o Rio Grande do Sul (60,9%) e Roraima (61,7%) apresentaram os menores percentuais. Em todos os estados, a participação variou entre aproximadamente 61% e 88%, indicando desafios estruturais para garantir a cobertura censitária da avaliação proposta pelo Inep.

O total nacional de 1.479.688 participantes representa 75% da previsão inicial (1.973.466), o que significa que um em cada quatro estudantes previstos não realizou a avaliação de LP em 2019. Essa lacuna limita a representatividade dos resultados em determinadas localidades, especialmente em regiões com menor participação, como o Amapá (62,1%) e o Mato Grosso do Sul (63,8%). As variações podem estar associadas a diferenças na capacidade de mobilização das redes de ensino, na estabilidade das matrículas durante o ano letivo ou na exclusão de escolas com turmas pequenas (menos de 10 estudantes), conforme

as regras do Saeb, que inclui no processo as escolas que apresentam pelo menos 10 matrículas no ano escolar avaliado.

Um aspecto relevante é a quase total convergência entre os participantes do questionário socioeconômico e os da avaliação de Língua Portuguesa em todos os estados, com diferenças mínimas (por exemplo, em São Paulo, cuja diferença é de 180 casos em mais de 350 mil). Considerando o conjunto dos participantes, em âmbito nacional, 850 estudantes preencheram o questionário socioeconômico e não participaram da avaliação de língua portuguesa.

A ausência de 25% dos estudantes previstos na avaliação de Língua Portuguesa do Saeb 2019 não invalida as análises produzidas, mas revela uma lacuna importante, dado que as trajetórias desses jovens, potencialmente inseridos em contextos socioeconômicos menos favorecidos, são sistematicamente invisibilizadas nos dados. Essa exclusão impede que o Saeb seja interpretado como um retrato universal da educação básica, já que um quarto dos estudantes deixou de ser analisado para os resultados. Como já mencionado, parte dessa não participação decorre de critérios metodológicos, como a exclusão de escolas com menos de 10 matriculados, regra que tende a afetar instituições em áreas rurais e de difícil acesso.

A sub-representação desses grupos pode limitar a compreensão das desigualdades educacionais e reproduzir lógicas de marginalização, já que políticas educacionais baseadas nesses dados podem negligenciar justamente aqueles que mais dependem de intervenções do Estado. Assim, embora o Saeb ofereça informações relevantes, suas limitações demandam cautela na generalização dos resultados e lança luz sobre a urgência de estratégias complementares para compreender as realidades excluídas do sistema de avaliação.

4.1.1 Análise descritiva das variáveis incluídas no estudo

A partir da seleção dos casos válidos (1.479.688) — considerando os participantes que responderam ao questionário socioeconômico e realizaram a avaliação de Língua Portuguesa —, procede-se à análise descritiva da amostra.

Busca-se, assim, apresentar um panorama geral dos elementos que conformam as trajetórias escolares, organizadas previamente, com base em categorias analíticas fundamentais que constam nas questões do Questionário Socioeconômico do Saeb, quais sejam, as características individuais, contexto familiar contexto econômico, características de entorno, condições de acesso, características de trajetória escolar, contexto cultural e expectativas de futuro. Essa organização visa identificar, ainda que preliminarmente, como a interação entre esses eixos estruturais influenciam nas trajetórias escolares e no desempenho na avaliação de Língua Portuguesa.

4.1.1.1 Características individuais

As características individuais dos estudantes, embora frequentemente subsumidas em análises macroestruturais, constituem eixos centrais para compreender desigualdades nas trajetórias escolares. Nesta seção, focalizam-se duas variáveis estruturantes: a língua predominante no ambiente doméstico (TX_RESP_Q001) e a autodeclaração de cor ou raça (TX_RESP_Q002).

A primeira revela aspectos linguísticos e imbricações culturais e identitárias que podem influenciar a interação com o currículo escolar e a mediação pedagógica. Já a segunda, ao mapear marcadores étnico-raciais, identifica padrões de desigualdade historicamente enraizados, como o acesso diferenciado a oportunidades educacionais. A escolha por estas variáveis, coletadas pelo questionário Saeb (Inep, 2019), fundamenta-se na necessidade de desnaturalizar discursos homogeneizantes, destacando como fatores individuais, que são frequentemente invisibilizados, operam como mediadores críticos entre contextos sociais e resultados educacionais.

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos estudantes da 3ª e 4ª séries do ensino médio público, participantes do Saeb 2019, conforme a língua falada com maior frequência em seus domicílios. Os dados revelam alta homogeneidade, isto é, 95,3% dos participantes (1.409.495 estudantes) utilizam o português como língua principal em casa, enquanto outras línguas, como espanhol (0,5%)

e demais idiomas (0,7%), representam percentuais muito baixos, menores do que 1%. A categoria "em branco/dupla marcação" (3,6%) inclui respostas inválidas ou não preenchidas, o que não compromete a análise geral. Essa concentração evidencia que o português é hegemônico no contexto familiar dos estudantes avaliados.

Tabela 7 - Distribuição dos participantes do Saeb matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público por língua que fala com mais frequência em casa. Inep, 2019.

Língua	Quantidade	%
Português	1.409.495	95,3
Espanhol	6.671	0,5
Outra língua	10.529	0,7
Em branco / dupla marcação	52.993	3,6
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Diante da baixa variabilidade observada na variável *língua falada em casa* (95,3% em português), optou-se por não a incluir na construção de um indicador de características individuais, já que sua homogeneidade limita a capacidade de análise comparativa ou identificação de padrões diferenciados. Ao mesmo tempo, a variável *Raça/Cor* apresenta distribuição mais diversificada e está relacionada a debates sobre desigualdades estruturais no Brasil, sendo importante para explorar associações com desempenho educacional, acesso a recursos e trajetórias escolares. Assim, apenas *Raça/Cor* será considerada nas análises bivariadas subsequentes, garantindo foco em dimensões estatisticamente relevantes.

Quanto à distribuição dos participantes no Saeb de 2019 segundo a autodeclaração de *raça/cor*, observa-se que 4% deixaram o item em branco e 3,4% assinalaram a opção "não quero declarar". Assim, não há informação para 7,4% dos estudantes, como é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição dos participantes do Saeb matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público por autodeclaração de *raça/cor*. Inep, 2019.

Cor ou raça	Quantidade	%
Branca	437.120	29,5
Preta	201.002	13,6
Parda	670.754	45,3
Amarela	40.292	2,7
Indígena	20.108	1,4
Não quero declarar	51.000	3,4
Em branco / dupla marcação	59412	4
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2021, 43,0% dos brasileiros se autodeclararam brancos, 47,0% pardos e 9,1% pretos (IBGE, 2021). No entanto, ao comparar esses dados com as respostas dos estudantes do ensino médio público que participaram do questionário socioeconômico do Saeb 2019, observam-se diferenças significativas. Enquanto a PNAD-C aponta 43% de autodeclaração branca, no Saeb esse percentual é de 29,5% (437.120 estudantes). Já a categoria parda, que corresponde a 47% na população geral, representa 45,3% (670.754 participantes) no Saeb. A autodeclaração preta, por sua vez, ultrapassa o percentual nacional: 13,6% (201.002 estudantes) no Saeb contra 9,1% na PNAD-C. Pessoas autodeclaradas amarelas e indígenas na PNAD-C de 2021 representam 0,9% do total enquanto no Saeb os participantes autodeclarados como de cor amarela representam 2,7% e indígena 1,4%.

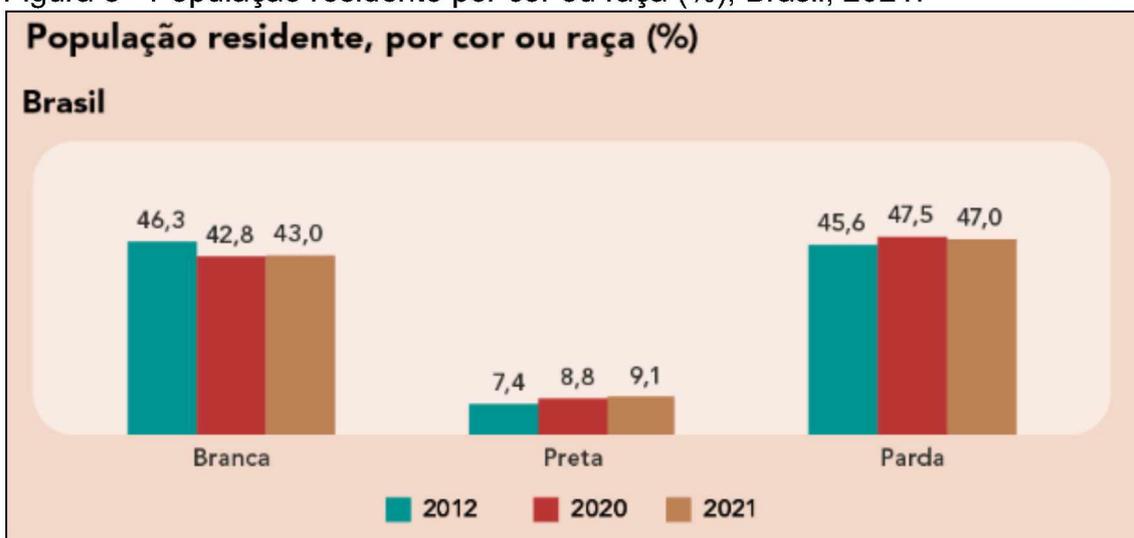
Vale destacar que 7,4% dos participantes do Saeb não tiveram sua cor/raça registrada, o que pode distorcer comparações diretas com a PNAD-C. Se consideradas apenas as respostas válidas, os percentuais de autodeclaração aumentariam proporcionalmente. Por exemplo, brancos passariam a representar 31,9%, pardos 49,1% e pretos 14,8%, evidenciando uma diferença na distribuição da população em geral e dos participantes do Saeb matriculados em escolas públicas. É possível supor que esta diferença esteja associada ao recorte do grupo analisado nesta pesquisa, que não inclui estudantes das instituições privadas de ensino.

A Figura 5 evidencia a dinâmica da autodeclaração racial no Brasil entre 2012 e 2021, com base na PNAD Contínua. Destaca-se que o percentual não identificado na imagem se refere à população amarela e indígena, que

corresponde a 0,7% em 2012 e 0,9% em 2020 e 2021. Em 2021, a população branca corresponde a 43,0% do total, mantendo uma trajetória de declínio gradual desde 2012 (46,3%). Em contrapartida, os grupos pretos e pardos apresentam crescimento contínuo: os pretos passaram de 7,4% (2012) para 9,1% (2021), enquanto os pardos, que já representavam 45,6% em 2012, atingiram 47,0% em 2021, após um pico de 47,5% em 2020.

Esse movimento pode ser resultado de uma reconfiguração identitária, possivelmente influenciada por políticas de valorização da diversidade, maior visibilidade de debates antirracistas e revisão crítica do legado colonial. Já o aumento consistente de pretos (+1,7 pontos desde 2012) endossa a importância do reconhecimento da negritude em um país marcadamente racista estruturalmente. A figura, portanto, traduz transformações sociais e culturais em curso, que desafiam hierarquias raciais historicamente enraizadas. Embora as mudanças nas autodeclarações indiquem progresso simbólico, elas precisam ser acompanhadas por ações concretas para transformar a realidade das desigualdades históricas que marcam o país.

Figura 5 - População residente por cor ou raça (%), Brasil, 2021.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostras de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2021.

Em estudo sobre estratificação educacional entre jovens no Brasil ao longo de cinquenta anos, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) demonstram que a variável cor/raça é uma dimensão bastante presente e relevante nos estudos sobre desigualdade educacional no Brasil, cujos resultados demonstram

diferenças significativas encontradas nas desigualdades de oportunidades educacionais entre estudantes autodeclarados pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas.

Destaca-se que as duas variáveis apresentadas são as únicas informações de caráter individual captadas pelo questionário respondido pelos estudantes que participam do Saeb. Não há outras informações como idade, sexo ou gênero. Assim, o único dado acerca do perfil individual dos estudantes que será utilizado para a análise é a informação sobre autodeclaração de cor/raça.

4.1.1.2 Características das trajetórias escolares

As desigualdades educacionais podem ter um efeito de longo alcance na trajetória de vida dos indivíduos e na estrutura social como um todo. A não garantia da materialização do direito à educação em suas três dimensões: acesso, permanência e conclusão da educação, na perspectiva da democratização da escola, reproduzem desigualdades internas e externas aos sistemas de ensino. E, nesse sentido, a população autodeclarada preta, parda e indígena, historicamente marginalizada, enfrenta barreiras que limitam seu direito a uma educação de qualidade, o que reverbera em taxas de analfabetismo mais altas, abandono escolar precoce e dificuldades de acesso a níveis de ensino mais avançados.

A discussão sobre as trajetórias, neste trabalho, foi produzida a partir das questões relacionadas aos percursos escolares dos estudantes que responderam ao questionário socioeconômico do Saeb (2019). Foram selecionadas as variáveis relacionadas à vida escolar, conforme já indicado no Quadro 5 desta tese, cujo comportamento será descrito a seguir.

A reprovação, a evasão e o abandono escolar também são fenômenos importantes a serem analisados, pois afetam negativamente a trajetória escolar dos estudantes. Independente da causa, a reprovação pode afetar profundamente a autoestima do estudante, reduzir sua motivação para continuar

na escola e reduzir, ainda, as possibilidades de conclusão da educação básica, reforçando a exclusão social.

Da mesma forma, o abandono escolar é outro problema grave que afeta a trajetória escolar dos estudantes, pois, quando um estudante abandona a escola, perde a oportunidade de desenvolver habilidades e construir conhecimentos relevantes para a construção de sua cidadania e inserção no mundo do trabalho. As consequências negativas da reprovação e do abandono escolar são multidimensionais e afetam tanto os sujeitos como a sociedade. Quando estudantes não conseguem concluir a educação básica, podem enfrentar mais dificuldades de se posicionarem na sociedade enquanto cidadãos e trabalhadores, reproduzindo e aprofundando as desigualdades.

Outra situação de violação do direito à educação é a evasão escolar. Enquanto nas situações de abandono o estudante volta aos bancos escolares depois de se ausentar da escola, sem perder o vínculo com o sistema de ensino, no caso de evasão, o estudante deixa de ter uma matrícula em uma escola e perde o vínculo com o sistema de ensino. Neste trabalho, as análises produzidas não captam o fenômeno da evasão escolar, pois trata especificamente daqueles estudantes que permaneceram no sistema de ensino (mesmo que tenham passado por situações de abandono escolar) e chegaram à última série do ensino médio, ao final da educação básica.

A esse respeito, o questionário do Saeb inclui perguntas sobre reprovação e abandono escolar, apresentando três categorias de resposta: “nunca”, “sim, uma vez” ou “sim, duas vezes ou mais”. Desta forma, quando a pesquisa trata de reprovação e abandono, não leva em consideração quantas experiências o estudante teve e sim as categorias disponíveis.

A Tabela 9 revela que, entre os estudantes da 3ª e 4ª série do ensino médio público, 26,8% já reprovaram ao menos uma vez (19,8% uma vez e 7% duas vezes ou mais), enquanto 7,5% relataram ter abandonado a escola em algum momento (5,9% uma vez e 1,6% duas vezes ou mais). A maioria declarou não ter passado por essas experiências: 70,7% nunca reprovaram e 90% nunca abandonaram os estudos. Quanto às não respostas, 2,6% dos participantes não preencheram ou marcaram mais de uma opção sobre reprovação, e 2,4% fizeram o mesmo em relação ao abandono. Esse baixo percentual de

omissões (inferior a 3% em cada questão) sugere que a maioria dos estudantes respondeu de forma clara, embora persista a incerteza sobre se as respostas em branco refletem a ausência de vivências negativas ou uma decisão de não as compartilhar.

Tabela 9 - Distribuição dos participantes matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público por declaração de reprovação e abandono. Inep, 2019.

	Já foi reprovado		Já abandonou a escola	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Nunca	1.046.704	70,7	1.331.731	90
Sim, uma vez	292.469	19,8	87.700	5,9
Sim, duas vezes ou mais	102.868	7	23.815	1,6
Em branco / Dupla marcação	37.647	2,6	36.442	2,4
Total	1.479.688	100	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

A expansão do acesso ao ensino médio público, evidenciada pelos 1,47 milhão de participantes do Saeb 2019, representa avanços na universalização da educação no Brasil, consequência de políticas como a ampliação da oferta e políticas de permanência no sistema escolar. Entretanto, a persistência de 26,8% de reprovações e 7,5% de abandono revela os limites dessa massificação: a inclusão quantitativa não garantiu, por si só, condições para permanência e avanço nas séries, ou seja, não garantiu qualidade equitativa.

Na Tabela 10 pode-se observar como essas experiências de interrupção de trajetória escolar se distribuem entre os estudantes participantes do Saeb 2019, conforme sua autodeclaração de raça e cor.

Tabela 10 - Distribuição (quantidade e percentual) dos participantes matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público por declaração de raça e cor e experiências de interrupção de trajetória escolar (reprovação e abandono). Inep, 2019.

		Não brancos	Branco	Total
Já foi reprovado	Nunca	640907	292469	1008318
	%	69,8	74,7	72,8
	1 vez	203874	75184	279058

	%	22,2	19,2	20,1
	2 ou mais vezes	73709	24028	97737
	%	8,0	6,1	7,1
	total	918490	391681	1385113
Já abandonou a escola	Nunca	838732	441557	1280289
	%	91,2	94,6	92,4
	1 vez	63045	20415	83460
	%	6,9	4,4	6,0
	2 ou mais vezes	17679	4774	22453
	%	1,9	1,0	1,6
	TOTAL	919456	466746	1386202

Nota: A variável raça/cor do banco do Saeb foi transformada na variável Cor / Raça contemplando duas categorias: brancos (1) e não brancos (0). Foram excluídos os casos de dupla marcação, em branco e não autodeclaração; estes casos excluídos somam 118.824 casos. Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

A concentração de experiências de interrupção na trajetória escolar (reprovação e/ou abandono) entre estudantes não brancos expõe como desigualdades estruturais permeiam o sistema, transformando a escola em um espaço de reprodução de hierarquias sociais, em vez de um vetor de emancipação. Ainda que a ampliação do acesso seja um marco democrático, ainda há barreiras que dificultam a consolidação de um sistema educacional democrático.

Os dados da Tabela 10 evidenciam que a desigualdade racial se traduz em obstáculos concretos na trajetória escolar, posto que entre os estudantes não brancos, 203.874 (22,2%) reprovaram uma vez e 73.709 (8%) duas vezes ou mais, enquanto entre os brancos esses percentuais caem para 19,2% (75.184) e 6,1% (24.028), respectivamente. No abandono escolar, a diferença mantém-se acentuada, em que 63.045 estudantes não brancos (6,9%) abandonaram a escola ao menos uma vez, contra 20.415 brancos (4,4%). Quando considerados os abandonos recorrentes (duas ou mais vezes), a desigualdade persiste: 17.679 não brancos (1,9%) frente a 4.774 brancos (1%)

Embora as diferenças percentuais não sejam tão intensas, as desigualdades raciais permanecem consistentemente desfavoráveis aos estudantes não brancos em todos os indicadores analisados. Como demonstra Simões (2019), pretos, pardos e indígenas abandonam a escola em proporções significativamente maiores do que estudantes brancos — fenômeno que, por si

só, os exclui do universo amostral do Saeb, já que a avaliação contempla apenas aqueles que alcançaram a última série do ensino médio. Essa exclusão metodológica cria um viés em que os dados invisibilizam justamente os grupos mais afetados pela evasão escolar precoce, podendo mascarar a magnitude do problema.

A persistência dessas diferentes não parece ser aleatória. Pode representar o racismo estrutural que penaliza duplamente os estudantes não brancos, pois, além de enfrentarem maiores taxas de reprovação e abandono — frequentemente vinculadas à precariedade socioeconômica —, suas trajetórias interrompidas são invisibilizadas dos sistemas oficiais de avaliação. Essa dinâmica cria uma reprodução de negligência, pois a ausência de dados sobre esses grupos dificulta a implementação de políticas afirmativas específicas e efetivas na educação básica e, assim, o próprio mecanismo de mensuração educacional reproduz a exclusão que deveria mitigar.

Isto posto, compreende-se que massificação do ensino médio, portanto, não foi acompanhada por mecanismos suficientes para romper com a lógica excludente que historicamente marginaliza tais grupos. A democratização da educação demanda, portanto, além do acesso universal, a desconstrução de padrões que naturalizam o fracasso escolar entre não brancos e a ausência de ações afirmativas efetivas.

A fim de contribuir para o entendimento das características das trajetórias escolares dos participantes do Saeb 2019, foram incluídas variáveis do questionário socioeconômico relacionadas à idade em que o estudante ingressou na escola, o tipo de escola frequentada (pública ou privada)²² e a conclusão do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas variáveis podem ser fundamentais para compreender as desigualdades estruturais que influenciam os percursos escolares.

A idade de ingresso pode representar possíveis defasagens iniciais, como acesso tardio à educação formal, associado a contextos familiares ou territoriais

²² Embora o recorte da corte tenha definido a seleção dos estudantes que frequentavam escolas públicas na 3ª ou 4ª série do ensino médio, é possível que esses estudantes tenham frequentado escolas privadas ao longo do seu percurso escolar anterior.

vulneráveis, que podem comprometer a progressão escolar. O tipo de escola evidencia estratificações socioeconômicas, já que estudantes de instituições privadas geralmente dispõem de acessos a outros bens e infraestrutura diferenciados. Já a conclusão do Ensino Fundamental via Educação de Jovens e Adultos sinaliza trajetórias marcadas por interrupções e possíveis retomadas tardias, frequentemente ligadas a processos de exclusão escolar, trabalho precoce ou dificuldades de adaptação ao ensino regular.

Tabela 11 - Distribuição dos participantes matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público por idade de início da trajetória escolar. Inep, 2019.

	Quantidade	%
3 anos ou menos	504.823	34,1
4 ou 5 anos	621.462	42
6 ou 7 anos	285.456	19,3
8 anos ou mais	26.732	1,8
Em branco / Dupla marcação	41.215	2,8
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

Os dados revelam que a maior parte dos estudantes (42%) ingressou na escola entre 4 e 5 anos, faixa etária que coincide com o início da etapa obrigatória da Educação Básica, conforme o direito à educação estabelecido para seus titulares de 4 a 17 anos (EC 59/09). Contudo, os estudantes que participaram do Saeb em 2019, se fizeram um percurso regular entre os anos escolares desde o início do ensino fundamental, foram matriculados no 1º ano em 2008, ou seja, antes da aprovação da EC 59/09 e antes mesmo da obrigatoriedade de ensino se estender para as crianças com 4 anos de idade. No entanto, chama atenção que 34,1% tenham iniciado a vida escolar com 3 anos ou menos, indicando que uma parcela considerável ingressou na vida escolar ainda na etapa da creche. Esse cenário pode refletir diferenças regionais na oferta de acesso em creches ou pré-escolas, além de possíveis estratégias familiares para antecipar o acesso à educação formal, ou ainda a necessidade das famílias trabalhadoras que encontram na educação infantil um espaço de educação e cuidado das crianças pequenas. Destas, 19,3% ingressaram entre 6 e 7 anos, ou seja, com a idade apropriada para a educação obrigatória na época

da matrícula (2008). Esse percentual relativamente baixo pode indicar que as famílias e o poder público já buscavam a ampliação do acesso à educação infantil mesmo antes da ampliação da obrigatoriedade, ou ainda, pode indicar que os estudantes que não iniciaram a escolaridade de forma mais precoce tenham menos chance de chegar à última etapa da educação básica. Já o grupo que começou a trajetória escolar com 8 anos ou mais (1,8%) representa casos de defasagem extrema, que podem estar associados a situações de vulnerabilidade social e exclusão educacional.

Tabela 12 - Distribuição dos participantes matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público por tipo de escola que estudou. Inep, 2019.

	Quantidade	%
Somente em escola pública	1.194.901	80,8
Somente em escola particular	55.365	3,7
Em escola pública e em escola particular	190.821	12,9
Em branco / Dupla marcação	38.601	2,6
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Os dados da Tabela 12 revelam que a maioria dos estudantes da última série do Ensino Médio público (80,8%) cursou exclusivamente escolas públicas ao longo de sua trajetória escolar. Esse percentual elevado pode também estar relacionado ao recorte metodológico do estudo, que selecionou apenas estudantes matriculados em escolas públicas no momento do Saeb 2019. Ainda assim, a análise permite identificar nuances importantes sobre a mobilidade entre redes de ensino e seu efeito nas trajetórias escolares.

O dado de 3,7% que estudaram somente em escolas particulares antes de ingressar no ensino médio público pode indicar situações como mudanças socioeconômicas familiares, como perda de renda, que obrigaram a migração para a rede pública, desistência de instituições privadas devido a custos, insatisfação pedagógica ou deslocamento geográfico; ou ainda, pelas políticas de acesso à educação superior, como bolsas e cotas destinadas a estudantes de escolas públicas.

A predominância de estudantes que sempre estiveram na rede pública (80,8%) reforça a centralidade do sistema público na garantia do direito à

educação. Assim, os dados apresentados na Tabela 11 demonstra que o ensino médio público atende, predominantemente, estudantes cujas trajetórias escolares estão circunscritas a essa rede.

Embora a trajetória majoritariamente pública dos estudantes reafirme o papel central da rede pública na garantia do direito à educação, é importante analisar também os percursos marcados por interrupções e retomadas escolares, como aqueles vinculados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Se, por um lado, os dados da Tabela 11 evidenciam a predominância de estudantes que permaneceram na mesma rede, por outro, a conclusão (ou não) do Ensino Fundamental na EJA revela dinâmicas de exclusão e reintegração tardia ao sistema, frequentemente associadas a contextos de vulnerabilidade social, trabalho precoce ou inadequação às estruturas tradicionais de ensino.

Essa variável, apresentada a seguir, na Tabela 12 pode auxiliar na compreensão de como as desigualdades se manifestam além da origem da trajetória escolar, e nas rupturas e tentativas de correção de fluxo, destacando os desafios de equidade enfrentados por jovens que dependem de políticas educacionais mais equitativas para concluir sua formação básica.

Tabela 13 - Distribuição dos participantes matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público por tipo de conclusão do ensino fundamental. Inep, 2019.

	Quantidade	%
Não concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos	1275.169	86,2
Concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos	146.598	9,9
Em branco / Dupla marcação	57.921	3,9
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

Os dados analisados, tanto na Tabela 13 quanto na discussão anterior, evidenciam a complexidade das trajetórias escolares no ensino médio público. Enquanto a maioria dos estudantes (86,2%) concluiu o Ensino Fundamental em escolas regulares, sem recorrer à EJA, os 9,9% que finalizaram essa etapa na modalidade de Jovens e Adultos podem revelar um cenário de rupturas e tentativas de reparação de desigualdades. Esse percentual, ainda que

minoritário, expõe as fragilidades do sistema em garantir a permanência de todos no fluxo escolar regular, destacando a EJA como um mecanismo importante para reintegração de jovens afetados por evasão, reprovação e outros aspectos sociais que podem ter impossibilitado a continuidade de sua trajetória escolar.

A predominância de trajetórias majoritariamente públicas (80,8%, conforme tabela 12 anterior) e a presença de concluintes da EJA endossam a necessidade de políticas que garantam equidade, assegurando a materialização do direito à educação, nas dimensões do acesso, da continuidade e a conclusão da educação básica para todos, independentemente de suas circunstâncias.

Em princípio, estes dados podem evidenciar os avanços e os desafios da democratização da educação no Brasil. Se, por um lado, a massificação do acesso ao ensino médio público representa a expansão histórica do sistema educacional, garantindo inclusão quantitativa, por outro, a democratização plena exige superar a lógica da universalização quantitativa para alcançar a equidade. A EJA, por exemplo, emerge como um mecanismo essencial para corrigir rupturas no fluxo tradicional, demonstrando que a democratização não se restringe à oferta inicial, mas demanda políticas que assegurem continuidade, adaptação e conclusão dos estudos, especialmente para grupos marginalizados.

A materialização do direito à educação está condicionada a integrar a massificação do acesso - cujo um avanço foi fundamental nas últimas décadas - a políticas educacionais suficientes para o enfrentamento das desigualdades históricas. Neste sentido, transcender a lógica da escolarização como parâmetro exclusivamente quantitativo é o núcleo do desafio para a democratização escolar, isto é, compor a universalização e a integralização da educação básica, assegura que o direito não seja somente formalmente declarado, mas também a garantia de condições dignas de desenvolvimento integral de todos os titulares do direito à educação.

Isto posto, após a exploração descritiva das variáveis incluídas na categoria das trajetórias escolares, foram selecionadas as variáveis que satisfazem as exigências estatísticas e as intenções do estudo para posteriormente realizar uma análise de dependência, com o uso da técnica de regressão linear multivariada. Para analisar as trajetórias dos estudantes, foi construído um indicador considerando as informações a respeito das barreiras

ou irregularidades informadas no questionário, considerando: idade de ingresso no sistema de ensino, quantidade de experiências de reprovação e abandono escolar, conclusão do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Este indicador foi construído considerando as experiências de fracasso escolar vivenciadas pelos estudantes que participaram do Saeb 2019. Foram atribuídos valores equivalentes a 0 se a resposta do estudante indica uma trajetória regular e valores 1 ou 2 a depender da intensidade das irregularidades descritas nas respostas ao questionário, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 6 - Pesos atribuídos às categorias de resposta para a criação do indicador de Irregularidade nas trajetórias escolares, questionário do Saeb, 2019

Pergunta	Categorias de resposta	Pesos atribuídos
Idade que entrou na escola	3 anos ou menos.	0
	4 ou 5 anos.	0
	6 ou 7 anos.	0
	8 anos ou mais.	1
Se já foi reprovado	Nunca.	0
	Sim, uma vez.	1
	Sim, duas vezes ou mais.	2
Se alguma vez abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar	Nunca.	0
	Sim, uma vez.	1
	Sim, duas vezes ou mais.	2
Se concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Não.	0
	Sim.	1

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

O indicador de irregularidade nas trajetórias apresenta uma escala que pode variar de 0 a 8, sendo que o valor 0 indica uma trajetória sem irregularidades e 8 indica uma trajetória com todos os tipos de barreiras identificados pelo questionário socioeconômico do Saeb (2019). Para o conjunto de casos analisados, o indicador varia de 0 a 6, sendo 0 (zero) a expressão de uma trajetória escolar regular e os valores de 1 a 6 a expressão de uma ou mais experiências de reprovação, abandono, entrada tardia na escola, transferência para a EJA, incluindo possíveis combinações. Verifica-se que não há estudantes

com os valores mais altos da escala (7 e 8). Há apenas 5,2% dos casos sem informação para o indicador.

Tabela 14 - Indicador de irregularidade nas trajetórias escolares: distribuição de frequência e percentuais. Inep, 2019.

<i>Quantidade de interrupções na trajetória</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
0	907.106	61,3
1	297.627	20,1
2	134.228	9,1
3	44.795	3
4	15.256	1
5	3.258	0,2
6	312	0,02
Sem informação	77.106	5,2
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

A distribuição dos casos analisados de acordo com o indicador de irregularidade nas trajetórias demonstra que 61,3% dos estudantes percorreram trajetórias escolares regulares. Esse percentual é mais elevado do que os percentuais encontrados em estudos que analisam trajetórias a partir dos dados de matrícula do Censo Escolar, que em geral chegam a 50% de estudantes das coortes analisadas com trajetórias regulares (Soares et al, 2021). Como muitos estudantes que trilham trajetórias irregulares enfrentam barreiras para a permanência e o avanço para séries mais elevadas de escolarização, é possível que muitos não cheguem à 3^a e 4^a série do ensino médio, o que poderia ajudar a explicar esse percentual mais elevado quando se trata apenas do grupo que atingiu esses anos escolares de finalização da educação básica.

Os dados indicam ainda que 33,5% dos estudantes que chegaram à última série da educação básica e participaram do Saeb em 2019 passaram por barreiras que geraram alguma forma de irregularidade em suas trajetórias escolares. Dos respondentes, 312 informaram que passaram por quase todas as experiências de fracasso escolar identificadas no questionário. Mesmo que estatisticamente eles representem menos de 0,1% dos respondentes, são centenas de estudantes que passaram reiteradas vezes por situações de fracasso.

A escola tem pouca tolerância com trajetórias irregulares, fazendo com que uma situação de fracasso leve a outras e se torne, muitas vezes, insuperável (Dubet, 2008). Considera-se que as desigualdades sociais não são determinantes para as desigualdades educacionais, ou seja, ainda que tenham peso importante, o trabalho realizado pela escola pode fazer frente às desigualdades persistentes e abrir novos horizontes para a realização da educação como direito fundamental universal. Mas a escola só pode agir no sentido da superação das desigualdades se tirá-las da invisibilidade, se construir uma ação coletiva de enfrentamento sob a égide do direito, da democracia, da igualdade e equidade.

4.1.1.3 Contextos familiares

A configuração e o acompanhamento familiar podem ser fatores importantes para o desempenho acadêmico dos estudantes. Familiares que acompanham, apoiam e incentivam o estudo podem ajudar na proteção da trajetória escolar e no desempenho em avaliações de larga escala destes estudantes.

Dada a dimensão do banco de dados e dos limites próprios do instrumento de coleta de dados dos estudantes, é possível observar a composição mais específica das famílias dos estudantes e, para tanto, optou-se por reconfigurar as variáveis que representam os membros da família, concedendo um código para cada um, de modo a possibilitar uma visualização mais apurada das configurações familiares possíveis. Os códigos atribuídos para os membros da família podem ser observados no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Reconfiguração de variáveis sobre configuração familiar. Inep, 2019.

Variável original	Rótulo	Código	Variável transformada
TX_RESP_Q003a	Normalmente, quem mora na sua casa? - Mãe (mães ou madrasta).	1	mora_mãe
TX_RESP_Q003b	Normalmente, quem mora na sua casa? - Pai (pais ou padrasto).	10	mora_pai

TX_RESP_Q003c	Normalmente, quem mora na sua casa? - Irmão(s) ou irmã(s).	100	mora_irmão
TX_RESP_Q003d	Normalmente, quem mora na sua casa? - Avô ou avó.	1000	mora_avós
TX_RESP_Q003e	Normalmente, quem mora na sua casa? - Outros (tios, primos etc.).	10000	mora_outros

Nota: O código da resposta bem como o texto das opções são, originalmente e transformada, respectivamente: a=sim; b=não.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A reconfiguração das variáveis sobre configuração familiar partiu dos códigos binários transformados anteriormente, em que cada dígito representa a presença (1) ou ausência (0) de um membro específico no domicílio (ex.: 1 = mãe, 10 = pai, 100 = irmãos). Para simplificar a análise, agruparam-se os dados em quatro categorias amplas, priorizando a identificação da presença ou ausência dos pais como eixo central:

Quadro 8 - Reconfiguração das categorias de configuração familiar por presença parental. Inep, 2019.

Categorias reconfiguradas	Composição da categoria
Mora com pai, mãe e outros	Incluiu todos os casos em que ambos os pais estavam presentes, independentemente da coexistência com irmãos, avós ou outros familiares (ex.: códigos 11, 111, 1011).
Mora apenas com a mãe e outro	Reuniu arranjos com a mãe como única figura parental, combinada ou não com avós, irmãos ou outros (ex.: 1, 101, 1001).
Mora apenas com o pai e outros	Contemplou lares com o pai como referência, com ou sem outros membros (ex.: 10, 110).
Mora com outras pessoas (sem pai/mãe)	abrangeu configurações sem nenhum dos pais, como domicílios chefiados por avós, tios ou responsáveis não parentes (ex.: 1000, 10000).
Não declarado/outros	Respostas em branco, duplas marcações ou combinações incomuns (ex.: 11111)

Nota: A reconfiguração das categorias preservou a integridade dos dados originais, recalculando frequências e percentuais para garantir coerência com o total de 1.479.688 casos. Foram analisados padrões sociofamiliares de forma mais acessível, alinhando-se ao objetivo de investigar como a estrutura familiar se relaciona com desigualdades educacionais, sem perder de vista a complexidade inerente aos arranjos domésticos brasileiros.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

A configuração familiar é entendida neste estudo como um elemento importante na análise das desigualdades educacionais, uma vez que pode influenciar a trajetória escolar em termos de acesso a recursos socioemocionais, econômicos e culturais essenciais para a permanência e o desempenho escolar.

E no que diz respeito à configuração familiar, o *corpus* empírico do presente estudo, em seguida apresentado na Tabela 15, revela que, entre os 1.479.688 participantes do Saeb matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público, 50,3% residem em lares com a presença de pai, mãe e outros familiares, refletindo a predominância do modelo nuclear tradicional.

Contudo, quase 20% desses jovens vivem em arranjos monoparentais chefiados por mães, frequentemente acompanhadas de avós ou irmãos, enquanto 13,6% não residem com nenhum dos pais. A parcela de 13,8% de respostas não declaradas ou combinadas evidencia a complexidade dos arranjos domésticos brasileiros, muitas vezes invisibilizados nas políticas educacionais. Esses dados, reforçam a necessidade de diálogo entre a escola e as dinâmicas familiares diversificadas, e destacam a urgência de estratégias intersetoriais para mitigar os impactos da desigualdade social na trajetória escolar, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996).

Tabela 15 - Configuração familiar dos participantes matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público. Inep, 2019

Categoria	Frequência	%
Mora com pai, mãe e outros	744.610	50,3
Mora apenas com a mãe e outro	282.139	19,1
Mora apenas com o pai e outros	47.086	3,2
Mora com outras pessoas (sem pai/mãe)	201.947	13,6
Não declarado/outros	203.906	13,8
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Saeb/Inep (2019).

Embora os estudos clássicos da Sociologia da Educação tenham historicamente priorizado variáveis socioeconômicas — como renda, ocupação e escolaridade dos pais — para explicar as disparidades educacionais, a análise das configurações familiares pode emergir como uma dimensão complementar e igualmente relevante. A Tabela 15, ao expor a heterogeneidade das configurações familiares (desde famílias nucleares até lares chefiados por avós ou responsáveis não parentes), problematiza a noção de um modelo único de família.

Essa perspectiva dialoga com abordagens contemporâneas que reconhecem a influência do capital econômico e cultural e a complexidade das relações afetivas, dos vínculos de cuidado e das dinâmicas domésticas na trajetória escolar. Assim, ao integrar a configuração familiar como variável analítica, retoma-se as premissas fundadoras da Sociologia da Educação, agora atualizadas para compreender realidades marcadas por desigualdades interseccionais e transformações sociais.

Desde meados dos anos 1940, a Sociologia da Educação estuda a influência da família no desempenho escolar dos filhos. Durante a década de 1950 e início dos anos 1960, foram realizados grandes levantamentos estatísticos para identificar as variáveis que contribuíam para as disparidades de rendimento escolar entre os alunos. Os resultados mostraram que o meio sociofamiliar era um fator poderoso, enfocando principalmente os dados socioeconômicos do grupo familiar, como renda, ocupação e escolaridade dos pais, além de outras características como raça, número de filhos, sexo e ordem de nascimento (Nogueira, 1998; Alves et al, 2013).

Nos estudos desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970, a família continuou a ser um elemento importante na análise das desigualdades escolares, com ênfase sobre o patrimônio cultural transmitido pela família e as aspirações escolares despertadas dentro da família, observando a posição de classe da família. A partir da década de 1980, a importância central da família nos estudos sociológicos da educação foi estabelecida com a emergência do que é agora chamado de sociologia das relações família-escola (Alves et al, 2013).

Desde então, as pesquisas nesta área têm se multiplicado, buscando entender as dinâmicas internas e os processos de socialização familiar, bem como as disposições e estratégias dos pais em relação à trajetória escolar de seus filhos, e como esses elementos contribuem para moldar diferentes destinos escolares (Lahire, 1997).

Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), revelam que ao longo dos anos entre 1960 e 2010, os efeitos das características familiares são bastante perceptíveis estatisticamente, mas indicaram “decréscimo do efeito negativo do pertencimento a família monoparental, que passa a não influenciar as chances

de conclusão do ensino fundamental a partir de 1991” (p. 100). A constatação das transformações e a visibilidade sobre a complexidade da organização familiar dialoga com as intenções de maior participação das famílias na vida escolar dos estudantes e na gestão da escola, em conselhos escolares, na discussão sobre o projeto político-pedagógico das instituições, apresentando novos contornos para as políticas de democratização das relações entre família e escola.

Considera-se relevante selecionar esta variável para o objetivo aqui proposto, no sentido de compreender como esta característica pode estar relacionada, ou não, às trajetórias escolares. Além disso, pode ser importante observar se há associação entre esta variável e outras variáveis selecionadas para a pesquisa, a exemplo da escolaridade da mãe e/ ou do pai ou ainda da participação da família na escola ou em atividades de acompanhamento dos filhos/estudantes. Destaca-se que a variável que sintetiza a configuração familiar é categórica e descreve uma característica da organização familiar que não pode ser hierarquizada, ou seja, não há configurações melhores ou piores do que outras, apenas diferentes. Nesse sentido, esta informação não pode ser utilizada em análises que tenham como pressuposto alguma valoração entre categorias.

Foram selecionadas, também, questões relacionadas à participação e acompanhamento familiar sobre a vida escolar. Ressalta-se que as respostas foram fornecidas pelos estudantes, o que significa que representam a percepção desses estudantes sobre a atuação da família. Os dados a seguir, na Tabela 5 demonstram que a participação familiar na vida escolar não se restringe à presença física na escola, mas se manifesta prioritariamente em ações cotidianas de acompanhamento e diálogo. Enquanto 81,9% dos responsáveis sempre incentivam a presença nas aulas e 74,8% estimulam os estudos, apenas 39,6% comparecem regularmente às reuniões escolares. Essa disparidade corrobora a tese de Virgínio Sá (2014), para quem a participação parental efetiva não depende necessariamente de envolvimento formal nas instituições, mas de práticas como interesse, incentivo e conversa no ambiente doméstico — ações que, segundo o autor, são mais acessíveis a famílias de classes populares, muitas vezes excluídas dos espaços escolares por barreiras simbólicas ou logísticas.

O alto percentual de respostas *sempre ou quase sempre* em itens como incentivar a estudar (74,8%) e incentivam a comparecer nas aulas (81,9%) sugere que, mesmo sem participação institucional, muitas famílias exercem um papel ativo na formação educacional, representando a importância de ações da escola que valorizem essas interações informais. Entretanto, os 19% que nunca comparecem a reuniões e os 13,7% que quase nunca incentivam tarefas de casa expõem problemas que podem estar associadas a contextos de vulnerabilidade, como jornadas exaustivas de trabalho, baixa escolaridade dos responsáveis ou não conhecimento dos códigos da cultura escolar. Como defende Sá (2014), é preciso reconhecer que a não participação formal não equivale a desinteresse, mas pode representar desigualdades estruturais que dificultam o envolvimento.

Tabela 16 - Frequência em que os pais ou responsáveis costumam acompanhar/incentivar a vida escolar dos(as) filhos(as) em percentuais. Inep, 2019.

	Em branco / dupla marcação	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
Conversam sobre o que acontece na escola	5,3%	13,2%	50%	31,5%
Incentivam a estudar	4,8%	4%	16,4%	74,8%
Incentivam a fazer a tarefa de casa	5,9%	13,7%	27,6%	52,8%
Incentivam a comparecer nas aulas	5,9%	3,7%	8,5%	81,9%
Comparecem em reuniões de pais na escola	5,5%	19%	35,8%	39,6%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A análise das configurações familiares e do acompanhamento da vida escolar revela como desigualdades estruturais podem se reproduzir nas trajetórias escolares. A predominância de configurações tomadas como tradicionais (50,3% com pai e mãe presentes) contrasta com a realidade de 13,6% dos estudantes que não residem com nenhum dos pais, muitas vezes dependendo de avós ou outros cuidadores, cenário que pode representar vulnerabilidades sociais e econômicas.

Embora 74,8% das famílias incentivem os estudos, a participação formal em reuniões escolares é baixa (39,6%), indicando que o apoio cotidiano nem

sempre se traduz em envolvimento institucional, muitas vezes por barreiras como jornadas exaustivas de trabalho ou desconhecimento dos códigos escolares. Esses dados podem oferecer indícios da diversidade das dinâmicas familiares e lança luz sobre a necessidade de ações intersetoriais a fim de reduzir o efeito das assimetrias sociofamiliares.

Sobre o acompanhamento das famílias (pai, mãe ou outro responsável pelo estudante) em sua trajetória, houve o interesse de compreender de forma mais geral sobre essas ações, isto é, tratar os dados de modo que fosse possível visualizar a possibilidade de acompanhamento destes familiares. Para tanto, foi criado um indicador de acompanhamento familiar da trajetória escolar, sendo concedido um peso para cada resposta, de forma a demonstrar a sua intensidade ou ainda, a frequência e diversidade de ações de tal acompanhamento. O caminho para a construção deste indicador, por meio da reconfiguração das respostas das variáveis pode ser observada no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Reconfiguração de respostas das variáveis sobre acompanhamento familiar. Inep, 2019.

Variável original	Rótulo	Categorias de resposta		
		Nunca / quase nunca	De vez em quando	Sempre / quase sempre
TX_RESP_Q006a	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Conversar com você sobre o que acontece na escola.	A = 1	B = 2	C = 3
TX_RESP_Q006b	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Incentivar você a estudar.			
TX_RESP_Q006c	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Incentivar você a fazer a tarefa de casa.			
TX_RESP_Q006d	Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: - Incentivar você a comparecer às aulas.			
TX_RESP_Q006e	Com que frequência seus pais ou			

	responsáveis costumam: - Ir às reuniões de pais na escola.			
--	--	--	--	--

Nota: Às respostas em branco ou com dupla marcação foi atribuído o valor 0 (zero).
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A Tabela 17 apresenta a distribuição dos estudantes de acordo com os valores do indicador sintético de acompanhamento familiar, calculado a partir da soma dos pesos atribuídos às categorias de respostas das variáveis descritas acima. Os valores do indicador podem ser lidos como intensidades de acompanhamento familiar, numa escala que varia entre 0 (zero), identificando estudantes que responderam “nunca” para todos os itens, e 15 (quinze), identificando estudantes que responderam “sempre ou quase sempre” para todos os itens. Desta forma, é possível visualizar que há heterogeneidade do envolvimento familiar, identificando padrões que variam desde a ausência de acompanhamento até práticas mais sistemáticas.

A análise revela, por exemplo, que 73% das famílias relatam incentivar os estudos “sempre/quase sempre”, enquanto apenas 41% participam regularmente de reuniões escolares, evidenciando uma desconexão entre apoio emocional e engajamento institucional. Tais nuances são essenciais para compreender como diferentes dimensões do acompanhamento familiar se articulam — ou não — com a contribuição às trajetórias escolares mais regulares.

Tabela 17 - Distribuição dos estudantes com relação ao Indicador de acompanhamento familiar, Saeb/ Inep, 2019.

	Frequência	Porcentagem
0	53543	3,6
1	2310	0,2
2	4473	0,3
3	11195	0,8
4	652	0,0
5	15719	1,1
6	16362	1,1
7	26181	1,8
8	40132	2,7

9	62327	4,2
10	98879	6,7
11	138210	9,3
12	202311	13,7
13	288261	19,5
14	290728	19,6
15	208698	14,1
Total	1459981	98,7
Omisso	19707	1,3
Total	1479688	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, por meio do software SPSS, com dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil de 2019. Microdados do Saeb. Inep, 2019.

A elaboração do indicador, agregando as variáveis selecionadas, levou em consideração que o acompanhamento familiar não se restringe a uma ação isolada, mas configura-se como um contínuo de interações com nuances significativas. A reconfiguração das variáveis (Q006a-e) revelou, por exemplo, que incentivos frequentes aos estudos (Q006b: 73% em "sempre/quase sempre") contrastam com a menor participação em reuniões escolares (Q006e: 41% na mesma categoria), sugerindo que não exista coincidência ações de entre apoio escolar e envolvimento com a escola.

A síntese desses dados, permitiu identificar três perfis de intensidade: baixo (predomínio de respostas "nunca"), moderado (equilíbrio entre "de vez em quando" e "sempre") e alto (ênfase em ações contínuas). Esses achados podem indicar que a efetividade do acompanhamento familiar depende da frequência, e da articulação entre práticas cotidianas (como diálogo sobre a escola) e compromissos formais (presença em reuniões), apontando lacunas que podem influenciar trajetórias escolares mais regulares. De toda forma, mesmo identificando esses três perfis, definiu-se pela manutenção da escala que varia entre 0 e 15 para o desenvolvimento das análises.

Desde o relatório Coleman na década de 1960, se observa que os laços primordiais, da vida privada na família e da vida comunitária, sustentariam as evidências de melhor desempenho escolar. Outros estudos sociológicos, como o de Bourdieu (2007), Bourdieu e Passeron (1989, 2014), Lahire (1997), Sá (2004), Silva (2001), Sá e Lima (2001), corroboram com essa análise e identificam que os elementos do contexto social têm efeito substancial no

desempenho dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, o que não significa que sejam determinantes.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1989) denominam de capital cultural o conjunto de características culturais dos estudantes, decorrentes de sua origem social e cultural, e afirmam que

Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital e certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizadas que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito. (Bourdieu; Passeron, 1989, p. 5)

Portanto, outros fatores podem influenciar no desempenho dos estudantes, isto é, quanto e como o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis se reverte para capital cultural aos filhos, além do contexto social que podem ter importância considerável em suas trajetórias escolares.

A relevância do acompanhamento familiar na trajetória do estudante é amplamente reconhecida nas pesquisas em educação. Alguns autores (Bourdieu, 1970; 1982; Patto, 1990; 2005; Giddens, 1991; Bernstein, 1984; 1996) destacam o papel fundamental que as relações familiares exercem no desenvolvimento acadêmico e social das crianças e jovens. Nesse sentido, o envolvimento dos pais ou responsáveis no processo educacional pode contribuir para um o desempenho escolar e para a proteção da trajetória escolar dos estudantes.

Bourdieu (1970; 1982) contribui para este entendimento no sentido de que a família é o primeiro agente de socialização e desempenha um papel central na reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu ressalta que o capital cultural transmitido pela família, como hábitos de leitura, valorização do conhecimento e expectativas em relação à educação, influencia significativamente o percurso

escolar dos estudantes. O acompanhamento familiar ativo e o estímulo ao engajamento acadêmico são fatores que podem potencializar o sucesso educacional.

Patto (2000) destaca a importância do apoio emocional e afetivo da família para o desenvolvimento integral do estudante, entendendo que o suporte emocional fornecido pelos pais ou responsáveis é essencial para que o estudante se sinta acolhido e seguro no ambiente escolar, o que impacta diretamente sua motivação, autoestima e habilidades socioemocionais.

Nesta mesma esteira, Giddens (1991), corrobora com a importância da família como uma instituição que auxilia na construção da identidade dos indivíduos. O autor ainda destaca que, ao acompanhar de perto a trajetória escolar dos filhos, os pais têm a oportunidade de transmitir valores, princípios e visões de mundo, ajudando na formação de sua identidade social. O diálogo familiar e o estímulo à reflexão crítica permitem que o estudante desenvolva uma consciência mais ampla sobre si mesmo e sobre a sociedade em que está inserido.

Além dos aspectos acadêmicos e emocionais, o acompanhamento familiar na trajetória do estudante também influencia diretamente nas escolhas e oportunidades futuras. Conforme aponta Bernstein (1984), a família desempenha um papel importante na orientação profissional e na seleção de cursos e instituições de ensino. O apoio e a orientação familiar podem ajudar o estudante a tomar decisões mais conscientes e informadas, considerando suas habilidades, interesses e perspectivas de carreira.

Ademais, a influência da família no percurso educacional do estudante é um aspecto relevante, havendo consenso na área da educação de que o acompanhamento familiar ativo, o apoio emocional, a construção de valores e a orientação profissional são fatores importantes para o sucesso escolar e para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas que não se configura como fator determinante, posto as desigualdades estruturais da sociedade.

4.1.1.4 Contextos socioeconômicos

As respostas dos estudantes com relação aos aspectos das condições de moradia e do entorno da residência, ao acesso a bens materiais e culturais estão organizadas nas tabelas 18, 19 e 20, a seguir.

Tabela 18 - Distribuição das informações sobre acesso a água tratada, pavimentação e iluminação pública da rua de moradia, de acordo com os estudantes de 3º e 4º ano do ensino médio, participantes do Saeb em 2019.

	Rua pavimentada		Água tratada		Iluminação na rua	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Não	304.588	20,6	240.105	16,2	150.700	10,2
Sim	1.141.846	77,2	1.178.687	79,7	1.276.237	86,3
Em branco / dupla marcação	33.254	2,2	60.896	4,1	52.751	3,6
Total	1.469.688	100	1.469.688	100	1.469.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Os dados revelam diferenças no acesso a infraestrutura básica entre os estudantes do ensino médio público brasileiro, participantes do Saeb 2019. Enquanto a maioria tem acesso a iluminação pública na rua (86,3%) e água tratada (79,7%), cerca de 20,6% residem em ruas não pavimentadas e 16,2% não têm acesso a água tratada, indicando condições de vida precárias para uma parcela dos estudantes. A ausência de pavimentação, por exemplo, pode estar associada a contextos de periferias urbanas ou áreas rurais, em que a mobilidade e a segurança podem ser comprometidas, impactando a frequência escolar e o acesso a recursos educacionais. Já a falta de água tratada pode expor estudantes a riscos sanitários, revelando ainda a vulnerabilidade de entorno em que estão inseridos.

Apesar de a iluminação pública apresentar o menor índice de carência (10,2%), seu percentual ainda pode representar desigualdades territoriais, já que a falta de iluminação pode limitar atividades extracurriculares, estudos noturnos ou deslocamentos seguros para a escola. A tendência geral revela que a infraestrutura urbana ou rural²³ inadequada está interseccionada com

²³ Para esta análise, não foram isoladas as variáveis que indicam se o estudante reside em zona urbana ou rural pois, no conjunto de dados disponíveis, não há informação sobre a localização da residência do estudante. A informação sobre localização está disponível apenas para a escola.

vulnerabilidades socioeconômicas que podem afetar as condições da trajetória escolar dos estudantes.

Essas desigualdades materiais, somadas a dados anteriores sobre escolaridade dos responsáveis e configurações familiares, demonstram a necessidade de políticas públicas intersetoriais que articulem melhorias nas regiões de moradia dos estudantes, acesso a serviços básicos e ações educacionais, garantindo que o direito à educação e a outros direitos fundamentais sejam garantidos. Nesse sentido, Alves e Soares (2013) sustentam que as desigualdades de infraestrutura não são neutras, mas operam como mecanismos de exclusão educacional, especialmente em regiões periféricas.

A Tabela 19 apresenta dados sobre o acesso das famílias dos estudantes a bens materiais que caracterizam seu contexto socioeconômico e que podem auxiliar no processo educacional. Esses itens são considerados recursos importantes para o acesso a condições de bem-estar da vida cotidiana, contribuindo para a socialização e desempenho acadêmico dos estudantes. Com base nos dados do Inep (2019), a tabela apresenta a distribuição desses bens, permitindo uma análise mais detalhada das desigualdades de acesso a condições de vida e de moradia.

Tabela 19 - Acesso a bens materiais das famílias dos estudantes, matriculados na última série do ensino médio público, participantes do Saeb 2019 . Inep, 2019.

	Geladeir a	Tablet	Computador / notebook	Quarto s	Televisã o	Banheir o	Carro
Nenhum	1,1%	77,1%	37,5%	0,7%	4%	1,3%	48,2%
1	86,2%	14,6%	38,9%	8,8%	51,2%	62,3%	38,1%
2	9,5%	2,5%	11,7%	43,2%	29,3%	26,3%	9%
3 ou mais	1,4%	1,1%	4,1%	44,2%	12,9%	7,1%	2,4%
Em branco / dupla marcaçã o	1,8	4,7%	7,7%	3,1%	2,6%	3%	2,3%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Esses dados revelam diferenças no acesso a bens materiais entre as famílias dos estudantes. Enquanto itens básicos como geladeira (97,1 % têm

pelo menos uma) e televisão (93,4% com uma unidade ou mais) apresentam alta disponibilidade, recursos eletrônicos que podem estar mais vinculados ao suporte educacional, como computador/notebook (37,5% não têm nenhum) e tablet (77,1% sem acesso), são escassos para grande parte dos estudantes. A ausência dessas tecnologias pode limitar o acesso a ferramentas digitais importantes para pesquisas, atividades extraescolares e acesso à informação, contribuindo para as desigualdades no processo de aprendizagem.

Além disso, a distribuição de quartos (43,2% têm dois quartos e 44,2% três ou mais) não permite inferir condições adequadas de estudo, já que o número de cômodos não representa necessariamente o espaço *per capita* ou a superlotação — um desafio presente em contextos de pobreza, em que famílias numerosas podem dividir poucos ambientes, comprometendo a concentração e o bem-estar.

Apesar de importantes para mapear privações materiais, esses dados isolados não capturam a complexidade do contexto socioeconômico, por exemplo, a presença de carro (48,2% sem nenhum) pode indicar dificuldades de mobilidade, mas não revela se os estudantes dependem de transportes públicos precários ou vivem em áreas sem infraestrutura viária. Da mesma forma, a existência de um banheiro (62,3% com um) não informa sobre condições de saneamento ou higiene, variáveis importantes para a saúde e a frequência escolar.

Como destacam Alves e Soares (2013), a intersecção entre privação material e segregação territorial tende a ampliar desvantagens educacionais, especialmente quando combinada a outros fatores, como baixa escolaridade familiar ou falta de apoio pedagógico. Assim, a tabela evidencia a necessidade de complementar análises quantitativas e cruzamentos com outras variáveis, para que se compreenda, como a privação econômica pode estar relacionada a trajetórias escolares desiguais, já que indicadores isolados não traduzem realidades multidimensionais.

A Tabela 20 complementa a análise do contexto socioeconômico ao apresentar o acesso a bens que podem influenciar indiretamente a qualidade do estudo e o bem-estar dos estudantes. Itens como *wi-fi*, mesa para estudar e quarto próprio além de representarem as condições econômicas, pode

ter relação com a disponibilidade de ambientes adequados para aprendizagem e socialização. Dados como posse de freezer e máquina de lavar, por sua vez, podem revelar padrões de consumo e organização doméstica. Os dados permitem explorar como a combinação entre recursos tecnológicos, infraestrutura domiciliar e acesso a serviços básicos configura um cenário de desigualdades que ultrapassa a dimensão material imediata, exigindo uma leitura crítica sobre como essas variáveis, quando agregadas, se entrelaçam com as trajetórias escolares.

Tabela 20 - Acesso a bens materiais das famílias dos estudantes, matriculados na última série do ensino médio público, participantes do Saeb 2019. Inep, 2019.

	Tv a cabo	Rede Wi-fi	Um quarto só seu	Mesa para estudar	Garagem	Forno de microondas	Aspirador de pó	Máquina de lavar roupa	Freezer
Não	52,6%	23,1%	42,1%	53,8%	43,3%	42,9%	70%	20,8%	33,3%
Sim	45,1%	74,9%	55,6%	43,9%	54,3%	54,9%	27,3%	77%	64,4%
Em branco / dupla marcação	2,3%	2,1%	2,3%	2,3%	2,3%	2,2%	2,7%	2,2%	2,3%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Os dados evidenciam alguns contrastes: enquanto 74,9% das famílias têm acesso a wi-fi, apenas 43,9% dos estudantes dispõem de mesa para estudar, e 42,1% não tem quarto próprio, indicando que a conectividade não se traduz necessariamente em ambientes propícios ao estudo. A ausência de um espaço dedicado ao estudo (como mesa ou quarto individual) pode comprometer a concentração e a autonomia, especialmente em domicílios superlotados, realidade não capturada diretamente pelos percentuais. Por outro lado, espaços compartilhados podem ser organizados para que os estudantes possam utilizar em certos horários. Ou seja, a existência do espaço, bem ou equipamento, por si só, não indica como é utilizado ou se contribui para a organização da vida escolar, mas pode ser um indício da presença de condições mais ou menos adequadas. A alta disponibilidade de máquina de lavar (77%) e freezer (64,4%) contrasta com a escassez de aspirador de pó (70% sem acesso) e tv a

cabo (52,6% não tem), sugerindo que esses itens podem ajudar a identificar desigualdades nas condições de vida dos estudantes.

Essas diferenças expõem que a privação relativa — isto é, a falta de recursos específicos em meio a outros aparentemente suficientes — pode gerar obstáculos invisíveis. Por exemplo, mesmo com wi-fi, a falta de um ambiente silencioso (apenas 55,6% têm quarto próprio) limita o aproveitamento desse recurso. Além disso, a presença de garagem (54,3%) e microondas (54,9%) não implica melhores condições de estudo, mas revela diferenças de nível socioeconômico entre as famílias. A análise reforça que indicadores isolados são insuficientes para retratar realidades complexas: a posse de bens não equivale a uso efetivo para fins educacionais, e a ausência de itens como aspirador (70%) pode mascarar desafios cotidianos que consomem tempo e energia dos estudantes, daí a necessidade de elaboração de indicadores que agreguem os itens captados pelo questionário.

As variáveis analisadas foram testadas estatisticamente, com o objetivo de verificar sua correlação e relevância para explicar padrões nas trajetórias escolares dos estudantes. Essa etapa é fundamental para identificar quais fatores socioeconômicos exercem efeitos significativos sobre percursos educacionais, como evasão, defasagem idade-série ou desempenho em avaliações.

A complexidade dessas variáveis, muitas vezes inter-relacionadas, demanda a construção de um indicador de contexto, capaz de agregar dimensões dispersas em uma medida unificada. Esse indicador permite dialogar com o indicador de trajetórias escolares, mapeando como desigualdades estruturais se convertem em desvantagens educacionais concretas, impactando nas regularidades ou irregularidades das trajetórias.

Ao integrar dados, a análise busca transcender descrições, revelando mecanismos pelos quais a privação material e simbólica condiciona trajetórias escolares, seja pela falta de recursos para estudos domiciliares, seja pela sobrecarga de responsabilidades em lares vulneráveis. Assim, a síntese metodológica proposta visa sintetizar características do contexto socioeconômico dos estudantes. Portanto, além das variáveis relacionadas às

condições de moradia e posse de bens, foram agregadas também variáveis relacionadas à escolaridade da mãe e do pai dos estudantes.

No questionário socioeconômico do Saeb, os estudantes respondem sobre qual o maior nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável por eles e qual o maior nível de escolaridade do pai ou homem responsável por eles. E, sobre esta característica, podem ser observados na Tabela 4, que: 31,5% das mães ou mulheres responsáveis completaram o Ensino Médio, enquanto apenas 24,7% dos pais ou responsáveis homens atingiram o mesmo nível. Além disso, 12,1% das mães possuem Ensino Superior completo, contrastando com 7,3% dos pais. A diferença é ainda mais marcante quando se observa a ausência de informações: 24,7% dos estudantes desconhecem a escolaridade do pai, e 13,1% no caso da mãe, o que pode indicar maior distanciamento ou falta de informação sobre o pai ou homem responsável pelo estudante.

Chama atenção, também, o percentual de responsáveis com baixa escolaridade: 12,9% das mães e 14,7% dos pais não completaram o 5º ano do Ensino Fundamental. Esses dados podem endossar a interseção entre gênero, escolaridade familiar e desigualdades educacionais, já que a menor qualificação dos pais, somada à invisibilidade de suas trajetórias (evidenciada pelas respostas "não sei"), pode limitar o apoio ao estudante, reproduzindo ciclos de exclusão. A lacuna de 4% em branco/dupla marcação em ambos os casos sugere ainda desafios metodológicos na coleta de dados, sem invalidar a tendência observada.

Tabela 21 - Distribuição dos participantes do Saeb em 2019, matriculados na 3ª e 4ª série do ensino médio público, por escolaridade da mãe, pai ou responsáveis. Saeb, 2019.

Grau de estudo	Escolaridade da mãe / mulher responsável pelo estudante		Escolaridade do pai/ homem responsável pelo estudante	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Não sei	194.186	13,1	365.698	24,7
Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental	190.876	12,9	217.614	14,7
Ensino Fundamental, até o 5º ano	188.244	12,7	191.323	12,9
Ensino Fundamental completo	200.883	13,6	173.753	11,7

Ensino Médio completo	465.675	31,5	365.091	24,7
Ensino Superior completo (faculdade ou graduação)	179.118	12,1	107.605	7,3
Em branco / dupla marcação	60.706	4,1	58.604	4
Total	1.479.688	100	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A diferença na escolaridade dos responsáveis, associada à possível ausência em relação à trajetória escolar paterna, demonstra um cenário em que a reprodução intergeracional de capital cultural opera de forma desigual (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000). As mães ou mulheres responsáveis pelos estudantes são frequentemente responsáveis pela mediação com a instituição escolar, reproduzindo expectativas e recursos simbólicos que variam conforme sua própria escolaridade. Assim, estudantes cujas mães possuem Ensino Superior completo (12,1%) tendem a usufruir de um capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1979; Nogueira, 2002), como acesso a redes de conhecimento e práticas pedagógicas valorizadas pela escola. Por outro lado, aqueles com responsáveis sem conclusão do Ensino Fundamental (12,9% das mães e 14,7% dos pais) podem enfrentar barreiras simbólicas, como a falta de familiaridade com códigos escolares, e materiais, como a escassez de recursos educacionais em casa, reproduzindo desigualdades (Alves, 2013).

A falta de informação sobre a escolaridade dos pais (24,7%) pode refletir a divisão sexual do cuidado, que atribui às mulheres a responsabilidade prioritária pela educação dos filhos, naturalizando a ausência masculina. Essa dinâmica representa estereótipos de gênero e o repertório de apoio limitado aos jovens (Nogueira, 2007). Nogueira (1998) complementa que a herança cultural familiar não se restringe à escolaridade formal, mas abarca valores e aspirações que, quando desalinhados dos requisitos escolares, geram desigualdades educacionais cumulativas.

Esses mecanismos evidenciam, como argumenta Alves (2013), que a desigualdade escolar não é um fenômeno isolado, mas se alimenta de hierarquias estruturais de classe, raça e gênero, conformando ciclos em que a baixa escolaridade familiar restringe oportunidades e reforça exclusões. A intersecção desses eixos, conforme Resende (2010), demanda políticas que não

ampliem o acesso à educação, mas confrontem as lógicas de reprodução social, articulando ações que reconheçam a pluralidade das experiências familiares e suas interfaces com o sistema educacional.

A construção do indicador de contexto socioeconômico foi realizada por meio de análise fatorial, método estatístico que identifica padrões latentes a partir da correlação entre variáveis observáveis. Foram testados seis modelos com diferentes combinações de itens relacionados a condições de moradia, bens materiais e escolaridade dos pais. O Indicador de contexto socioeconômico (NSE) selecionado para ser utilizado foi o que apresentou maior consistência interna e capacidade de síntese do constructo socioeconômico.

Os itens que compuseram o indicador de contexto socioeconômico — computador/notebook, televisão, carro, *wi-fi*, garagem, micro-ondas e escolaridade da mãe — foram escolhidos por apresentarem as maiores cargas fatoriais (correlações mais fortes). Variáveis como *geladeira* (86,2% de acesso) e *máquina de lavar* (77% de acesso) foram excluídas devido à baixa variabilidade — sua homogeneidade limitava a capacidade de discriminar diferenças socioeconômicas. Da mesma forma, o item *número de quartos* (Tabela 19) foram descartados por não capturarem informações sobre as condições reais de estudo.

Embora o indicador capte aspectos relevantes, ele não abarca variáveis qualitativas, como a qualidade do *wi-fi* ou o uso efetivo do computador para estudos, assim como não identifica dinâmicas familiares, como por exemplo as condições de organização dos espaços. De toda forma, apesar dos limites, a construção do indicador, baseada em critérios estatísticos e teóricos, oferece uma ferramenta importante para analisar como desigualdades materiais se convertem em desvantagens educacionais.

A Tabela 22 apresenta os dados de sumarização do Indicador de contexto socioeconômico calculado como descrito acima. O valor mínimo do indicador é de -2,39 e o valor máximo é de 2,32, com média 0 (zero) e desvio-padrão²⁴ 1.

²⁴ O desvio-padrão é uma medida estatística que quantifica a dispersão dos dados em relação à média aritmética. Conforme explica Triola (2017), trata-se da raiz quadrada da variância (σ^2), calculada a partir dos desvios entre cada valor observado e a média do conjunto. Um desvio-padrão baixo indica que os dados estão próximos da média, enquanto um valor alto revela maior

Não há informação para 207.377 casos em virtude da ausência em informações das variáveis utilizadas no modelo de análise fatorial.

Tabela 22 - Dados de sumarização do Indicador de contexto socioeconômico para estudantes da 3ª e 4ª séries do ensino médio, Saeb, Brasil, 2019.

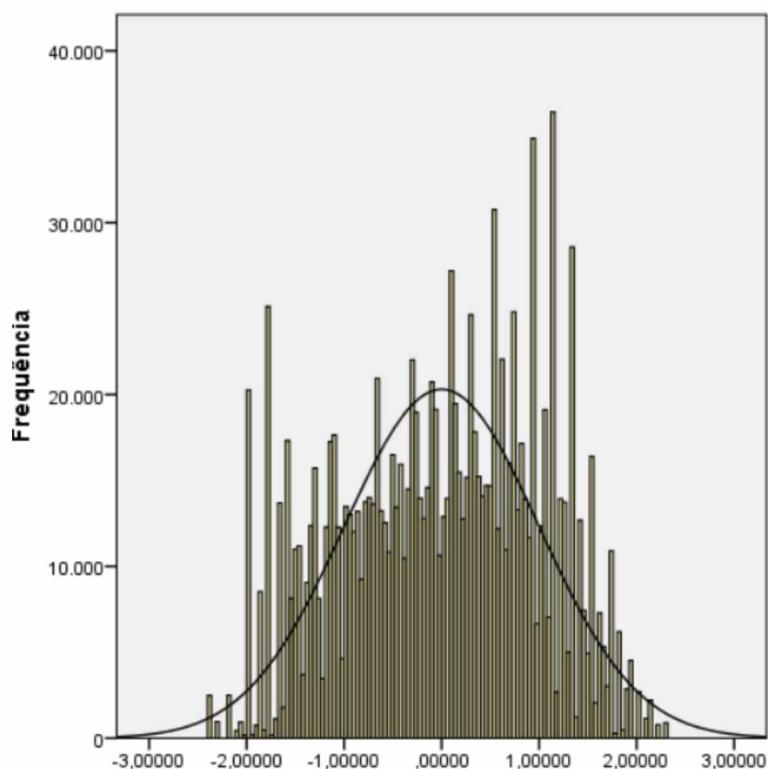
Válido	1272311
Omisso	207377
Média	,0000000
Desvio Padrão	1,00000000
Mínimo	-2,39413
Máximo	2,31708

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Analisando a Figura 6, verifica-se que a distribuição do Indicador de contexto socioeconômico não se comporta como uma curva normal simétrica, demonstrando que há muita variabilidade na quantidade de casos presentes em cada valor da escala.

Figura 6 - Distribuição dos valores do Indicador de contexto socioeconômico para estudantes da 3ª e 4ª séries do ensino médio, Saeb, Brasil, 2019.

dispersão. Essa métrica é fundamental em estatística descritiva, pois permite avaliar a homogeneidade ou heterogeneidade de uma distribuição, sendo essencial para interpretar a confiabilidade de médias e comparar variabilidades entre grupos distintos.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019

A análise considerou também o INSE²⁵ produzido e divulgado pelo Inep, concluindo que o Indicador de contexto socioeconômico produzido para esta tese apresentou um coeficiente de correlação de Pearson de 0,593 com o INSE das escolas e p-valor 0,000. Além disso, os valores de correlação do Indicador de contexto socioeconômico e do INSE (Inep, 2019) mostraram correlações com valores de coeficientes muito parecidos com as variáveis de proficiência dos estudantes e irregularidade nas trajetórias, conforme a Tabela 23. Em virtude

²⁵ O Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019 (INSE) é uma medida construída pelo Inep a partir de dados do questionário do estudante, combinando escolaridade dos pais e posse de bens e serviços no domicílio. Utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para calcular escores padronizados (média 5, desvio-padrão 1), classificando os estudantes em 8 níveis socioeconômicos com base em desvios-padrão. Seu objetivo é contextualizar resultados educacionais, identificar desigualdades e subsidiar políticas públicas, validado por correlações robustas com indicadores externos. Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019. Inep. Brasil, 2019.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf

disso, considerou-se adequado manter a análise a partir do indicador de contexto socioeconômico produzido para o presente estudo.

Tabela 23 - Coeficientes de correlação entre Indicador de contexto socioeconômico, INSE, Proficiência em Língua Portuguesa e Indicador de irregularidades nas trajetórias. Saeb, Brasil, 2019

		Proficiência em Língua Portuguesa	Irregularidade nas trajetórias	Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb (INSE)	Indicador de contexto socioeconômico
Proficiência em Língua Portuguesa	Correlação de Pearson	1	-,331**	,267**	,236**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	1479	1402	999106	127230
		680	580		8
Irregularidade nas trajetórias	Correlação de Pearson		1	-,209**	-,206**
	Sig. (bilateral)			,000	,000
	N		1402	949117	121659
			582		5
Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb (INSE)	Correlação de Pearson			1	,593**
	Sig. (bilateral)				,000
	N			999110	865699
Indicador de contexto socioeconômico	Correlação de Pearson				1
	Sig. (bilateral)				
	N				1272311

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Assim, esta análise evidenciou uma correlação significativa entre o Indicador de contexto socioeconômico proposto e o INSE do Saeb, reforçando sua validade concorrente. Além disso, ambos os indicadores apresentaram padrões semelhantes de associação com a proficiência em Língua Portuguesa (correlações positivas) e irregularidades nas trajetórias (correlações negativas), indicando coerência na relação entre contexto socioeconômico, desempenho educacional e estabilidade escolar. A consistência estatística ($p = 0,000$) e a magnitude das correlações sustentam a adequação do indicador construído para análises subsequentes, alinhando-se a métricas consolidadas na literatura e em avaliações oficiais.

4.1.1.5 Características do contexto sociocultural

A compreensão das trajetórias escolares exige ir além das dimensões materiais e econômicas, explorando como as características do contexto sociocultural — acesso a atividades extracurriculares, divisão de tempo entre estudo, trabalho e lazer — interferem nas trajetórias escolares. Esta seção apresenta dados sobre o uso do tempo fora da escola por estudantes da última série do ensino médio público, participantes do Saeb de 2019 mapeando como práticas culturais, responsabilidades domésticas e envolvimento em trabalhos remunerados podem interferir em seus desempenhos e trajetórias. A Tabela 24, baseada no Questionário Socioeconômico do Saeb 2019, categoriza o tempo dedicado a atividades como lazer, cursos complementares, tarefas domésticas, estudo autônomo e trabalho externo, oferecendo insumos sobre como desigualdades simbólicas e sobrecarga de obrigações podem influenciar na equidade educacional.

Tabela 24 - Distribuição do tempo extracurricular: Lazer, trabalho e responsabilidades domésticas dos estudantes da última série do Ensino Médio público, participantes do Saeb (Inep) 2019.

	Não uso meu tempo para isso	Menos de uma hora por dia	Entre 1 e 2 horas	Mais de 2 horas	Em branco / dupla marcação
Lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.)	5,6%	14,9%	25,9%	50,2%	3,4%
Fazer cursos	47,1%	13,1%	15,9%	17,7%	6,2%
Fazer trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).	8,8%	30,4%	32,1%	23,5%	5,1%
Estudar (lição de casa, trabalhos escolares, etc.)	7,2%	37,7%	35,1%	15,4%	4,6%
Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).	51%	5,1%	4,5%	35,5%	3,9%

Nota: *Considerando a questão 17 do Questionário Socioeconômico do Saeb: “Fora da escola, em dias de aula, quanto tempo você usa para: [...]”. Inep, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Os dados apresentados revelam que 35,5% dos estudantes dedicam mais de 2 horas diárias a trabalhos fora de casa (remunerados ou não), percentual que evidencia a precocidade da inserção laboral, fenômeno associado muitas vezes a contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme Alves (2013), o trabalho juvenil, ainda que muitas vezes necessário para a subsistência familiar, reduz a disponibilidade para estudos e aumenta riscos de evasão, especialmente quando combinado a longas jornadas.

Esse cenário é acentuado pelo tempo dedicado a tarefas domésticas: 23,5% dos jovens investem mais de 2 horas diárias em atividades como cuidar de irmãos ou limpeza, realidade que recai desproporcionalmente sobre mulheres, conforme apontam Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015). A sobrecarga de responsabilidades domésticas e laborais limita o tempo para estudos (apenas 15,4% dedicam mais de 2 horas a lições de casa) e o acesso a cursos complementares (47,1% não participam de nenhum), limitando oportunidades de desenvolvimento de habilidades extracurriculares valorizadas pela escola. O acesso a cursos complementares também pode ser afetado pelos custos envolvidos, tais como mensalidades, transporte, alimentação fora de casa, entre outros.

Por outro lado, o lazer ocupa a maior parte do tempo extracurricular (50,2% gastam mais de 2 horas em atividades como TV ou internet), o que pode ser interpretado tanto como mero uso do tempo ocioso, quanto como um indicativo da falta de acesso a opções culturais diversificadas (ex.: museus, bibliotecas, esportes).

Há estudos (Antoniassi et al., 2024; SBP, 2024) que demonstram preocupação das famílias, escolas e outros profissionais com o tempo de exposição dos adolescentes a telas. A Sociedade Brasileira de Pediatria também emitiu orientações sobre o uso de telas por crianças e adolescentes, recomendando que crianças entre 6 e 10 anos utilizem telas por até uma a duas horas diárias, e que adolescentes entre 11 e 18 anos não ultrapassem três horas diárias de exposição a telas, incluindo o uso de videogames (SBP, 2024).

Essa diferença entre tempo dedicado ao lazer e a atividades formativas pode representar, em parte, a desigualdade no acesso a oportunidades culturais, que associa a falta de infraestrutura cultural em periferias à reprodução de

hierarquias educacionais (Sá, 2014). A combinação entre trabalho precoce, responsabilidades domésticas e lazer pouco enriquecedor ilustra como o contexto cultural opera como um mecanismo de exclusão velada, em que estudantes de classes populares têm menos chances de acumular capital cultural — seja por meio de cursos, leitura ou atividades artísticas —, ampliando desafios e desigualdades já existentes.

A leitura, enquanto prática cultural, é um elemento central na formação de repertórios simbólicos e na construção de capital cultural (Bourdieu, 1979; Alves, 2013). A Tabela 25 analisa a frequência com que estudantes do ensino médio público envolvem-se em atividades de leitura extracurriculares — como leitura de notícias, livros não escolares e histórias em quadrinhos. Os dados demonstram o acesso a materiais de leitura, a incorporação de hábitos que transcendem demandas curriculares, representando desigualdades na socialização com textos literários e informativos, fundamentais para o desenvolvimento crítico e a autonomia intelectual.

Tabela 25 - Distribuição do tempo extracurricular: Acesso a outros elementos culturais, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento além da escola dos estudantes da última série do Ensino Médio público, participantes do Saeb 2019. Inep 2019.

	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre	Em branco / dupla marcação
Ler notícias (jornais, revistas, internet etc.).	15,5%	53,1%	28,3%	3,1%
Ler livros que não sejam das matérias escolares.	28,9%	48,2%	19,5%	3,4%
Ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.).	50,9%	33,9%	11,6%	3,7%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Os resultados indicam que 28,3% dos estudantes sempre ou quase sempre leem notícias (jornais, revistas ou internet), enquanto 53,1% o fazem de vez em quando. Esse percentual pode estar associado ao crescimento do acesso a smartphones e internet, mesmo em contextos periféricos, como

apontam estudos de Barros e Lima (2018) sobre a digitalização da juventude brasileira. No entanto, a leitura episódica sugere que o consumo de informações não se traduz necessariamente em aprofundamento crítico, mas pode limitar-se a fragmentos compartilhados em redes sociais, muitas vezes sem mediação pedagógica. A leitura de livros não escolares, por sua vez, é menos frequente, posto que apenas 19,5% praticam regularmente, e 28,9% nunca ou quase nunca o fazem.

A leitura de histórias em quadrinhos (gibis, mangás) é ainda mais restrita, dado que 50,9% dos estudantes nunca ou quase nunca consomem esse tipo de material, e apenas 11,6% o fazem regularmente. A intersecção entre baixa leitura de livros e quadrinhos pode representar um ciclo de limitação cultural, em que uma parcela de estudantes têm menos oportunidades de desenvolver habilidades interpretativas e críticas, ampliando desigualdades já existentes no desempenho escolar.

A análise das características do contexto sociocultural demonstra que essas variáveis podem ser importantes para analisar as trajetórias escolares e que estas, podem estar interseccionadas com disparidades materiais e simbólicas que transcendem o ambiente educacional. Os dados da Tabela 10 revelam que a sobrecarga de trabalho e responsabilidades domésticas consome parte significativa do tempo extracurricular, limitando oportunidades de estudo autônomo e participação em atividades formativas, como cursos complementares.

Essa dinâmica, associada ao lazer predominantemente passivo (TV, internet), representa um cenário em que o acesso a práticas culturais é restrito, corroborando estudos como os de Sá (2014) sobre a segregação de oportunidades em territórios periféricos. Já a Tabela 11 demonstra que a leitura extracurricular — tanto de notícias quanto de livros e histórias em quadrinhos — é marcada por frequência irregular ou ausente, com apenas 28,3% dos estudantes envolvidos regularmente na leitura informativa e 19,5% na literária.

A convergência entre os dados das duas tabelas aponta para um ciclo de reprodução de desvantagens: a precariedade material (sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura) e a carência simbólica (limitado acesso a livros, marginalização de linguagens como quadrinhos), podem restringir o

desenvolvimento de habilidades críticas e criativas importantes para a equidade educacional.

Assim, parte-se da hipótese de que as desigualdades educacionais apresentam uma natureza multidimensional, na qual fatores socioeconômicos e culturais se retroalimentam, conformando trajetórias escolares desiguais. Essa hipótese de interdependência entre fatores socioeconômicos e culturais é submetida a análises estatísticas no próximo capítulo da pesquisa, a fim de verificar se tais dimensões se articulam na conformação de trajetórias escolares desiguais.

Para tanto, a construção do indicador de experiências culturais baseou-se em uma abordagem metodológica que atribuiu pesos diferenciados às variáveis relacionadas ao uso do tempo extracurricular. O objetivo foi quantificar práticas culturais e responsabilidades extracurriculares, considerando tanto seu potencial enriquecedor quanto seu efeito limitador sobre o desempenho e trajetórias escolares mais regulares.

As variáveis foram categorizadas a partir das respostas do Questionário Socioeconômico do Saeb 2019 (Tabelas 19 e 20) e transformadas em escores numéricos, conforme sua relação com o capital cultural e a disponibilidade para estudos. O item *trabalho fora de casa*²⁶ recebeu peso negativo (-1) quando a resposta foi positiva para mais de duas horas por dia, por estar associado à redução do tempo dedicado aos estudos e ao aumento do risco de evasão, conforme evidenciado pelos dados da Tabela 19, em que 35,5% dos estudantes dedicam mais de 2 horas diárias a essa atividade.

²⁶ A atribuição de peso negativo (-1) ao item *trabalho fora de casa* quando realizado por mais de duas horas diárias baseou-se na correlação observada nos dados desta pesquisa entre essa carga horária e a redução do tempo dedicado aos estudos (Tabela 19), além do risco elevado de evasão escolar. No entanto, reconhece-se que a relação entre trabalho juvenil e educação é complexa e não unidirecional. Estudos como os de Pais (2003) e Mortimer (2003) destacam que o trabalho, em certos contextos, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, autonomia financeira e integração social, sem necessariamente comprometer a trajetória escolar. Krawczyk (2009), no contexto brasileiro, reforça que políticas de educação integral e turnos flexíveis podem conciliar trabalho e estudo, mitigando impactos negativos. Assim, embora esta pesquisa adote um recorte cauteloso frente aos riscos identificados, entende-se que o trabalho juvenil não é intrinsecamente excludente, dependendo de arranjos institucionais e condições de inserção laboral.

Leitura de notícias, livros não escolares e histórias em quadrinhos foram ponderadas com base na frequência, isto é, 1 ponto para *nunca ou quase nunca*, 2 pontos para *de vez em quando* e 3 pontos para *sempre ou quase sempre*. A leitura regular (Tabela 20) está relacionada ao desenvolvimento de repertório crítico, conforme Bourdieu (1979). Por exemplo, apenas 19,5% leem livros não escolares frequentemente, indicando carência de capital cultural. Os demais itens das variáveis foram concedidos pesos de 1 a 3 (*nunca ou quase nunca*, *de vez em quando* e *sempre ou quase sempre*, respectivamente).

O indicador de experiências culturais é calculado pela soma dos pesos de cada atividade, gerando um escore que varia entre 1 e 21, com valores negativos quando há dominância de trabalho externo e ausência de práticas culturais; e valores positivos crescentes com a presença de atividades enriquecedoras, como leitura e cursos. Para o conjunto de estudantes que compõe o corpus empírico desta pesquisa, pode-se observar a seguinte distribuição, na Tabela 26.

Tabela 26 - Distribuição por escala do indicador de experiências culturais. Saeb, 2019.

	Frequência	Porcentagem
1	1572	0,1
2	2779	0,2
3	5521	0,4
4	11983	0,8
5	23368	1,6
6	35842	2,4
7	53268	3,6
8	72483	4,9
9	91495	6,2
10	112592	7,6
11	130361	8,8
12	147372	10
13	153408	10,4
14	144437	9,8
15	121907	8,2
16	91075	6,2
17	61748	4,2
18	35392	2,4
19	16634	1,1

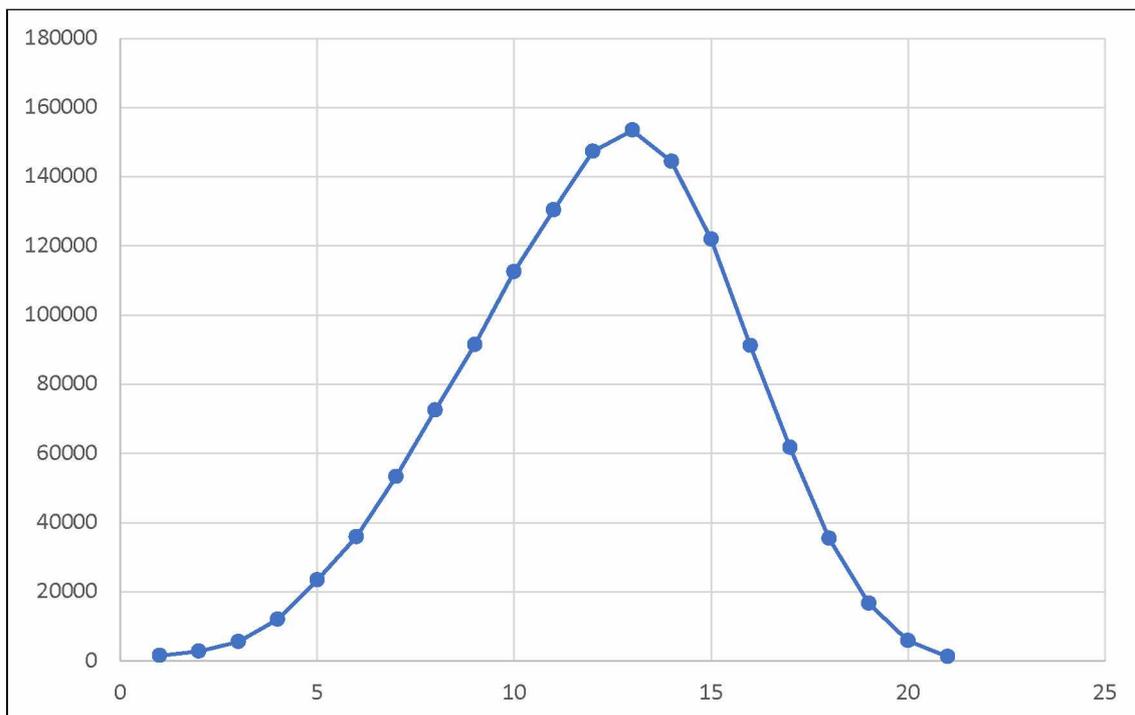
20	5815	0,4
21	1285	0,1
Total	1320337	89,2
Omisso	159351	10,8
Total	1479688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A Tabela 26 apresenta a distribuição do indicador de contexto sociocultural, construído a partir da ponderação de variáveis como práticas culturais, estudo e trabalho extracurricular. Os dados revelam que a maior concentração de escores está entre 10 e 14 pontos (46,6% dos casos acumulados: 10 = 7,6%, 11 = 8,8%, 12 = 10%, 13 = 10,4%, 14 = 9,8%), indicando que quase metade dos estudantes possui acesso a recursos culturais e equilíbrio entre responsabilidades extracurriculares.

Apenas 0,7% dos participantes (escores 1 a 3) estão em patamares mais baixos, que podem estar associados à sobrecarga de trabalho externo e limitação de atividades culturais. Em contraste, 22,6% dos estudantes alcançaram escores entre 15 e 21 pontos, podendo representar maior acesso à leitura e cursos complementares. Destaca-se ainda que 10,8% dos dados foram omitidos. Como demonstra a Figura 7, a distribuição dos estudantes apresenta uma curva normal com assimetria à esquerda. O pico em 13 pontos, com 10,4% das respostas, sugere que, embora uma parcela significativa tenha acesso a práticas culturais básicas, poucos alcançam níveis maiores de acumulação de capital cultural.

Figura 7 - Distribuição do indicador de contexto sociocultural. Saeb, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

Assim, o indicador será utilizado para correlacionar experiências culturais com desempenho, ao se verificar se escores mais altos estão associados a melhores resultados em Língua Portuguesa. Por outro lado, é importante ressaltar que, como qualquer análise estatística, há limitações, como por exemplo a arbitrariedade na definição dos valores de ponderação, mesmo que a atribuição de pesos tenha sido baseada em pressupostos teóricos. De toda forma, não captura nuances qualitativas, a exemplo da qualidade da leitura. Ao mesmo tempo, há variáveis omitidas, fatores como acesso a bibliotecas ou apoio pedagógico familiar não foram mensurados porque não estão disponíveis no questionário socioeconômico respondido pelos participantes do Saeb.

4.1.1.6 Expectativas de futuro

A expectativa de futuro dos estudantes do ensino médio público representa as aspirações individuais e as condições estruturais que limitam ou ampliam horizontes de possibilidades. O acesso desigual a trajetórias escolares mais regulares pode estar relacionado a trajetórias familiares e à estratificação social, influenciando projetos de vida. A Tabela 27, baseada nos dados do Saeb

2019, categoriza as intenções dos estudantes após a conclusão do ensino médio, oferecendo informações sobre como a necessidade de conciliar estudo e trabalho, a incerteza quanto ao futuro e as pressões socioeconômicas se manifestam em um momento crítico de transição da vida do estudante.

Tabela 27 - Expectativa de futuro dos estudantes da última série do Ensino Médio público, participantes do Saeb 2019. Inep 2019

	Quando terminar o Ensino Médio você pretende	
	Frequência	Percentual
Somente continuar estudando	92.340	6,2
Somente trabalhar	105.259	7,1
Continuar estudando e trabalhar	1.106.269	74,8
Ainda não sei	135.727	9,2
Em branco / dupla marcação	40.093	2,7
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A construção do indicador de expectativa de futuro atribuiu pesos diferenciados às respostas dos estudantes, refletindo o potencial de cada opção para ampliar oportunidades educacionais. Os pesos foram definidos da seguinte forma: *Somente continuar estudando* (A = 4), maior peso, por representar foco exclusivo na educação, associado a projetos de mobilidade social e menor pressão laboral imediata; *Continuar estudando e trabalhar* (C = 3) indica a necessidade de conciliar educação com inserção precoce no mercado de trabalho; *Somente trabalhar* (B = 2), representa priorização do trabalho em detrimento da educação; *Ainda não sei* (D = 1), sinaliza incerteza quanto ao futuro.

Tabela 28 - Distribuição das expectativas de futuro pós-ensino médio entre estudantes da última série do ensino médio da rede pública, participantes do Saeb 2019. Inep, 2019.

	Frequência	Porcentagem
1	135727	9,2
2	105259	7,1
3	1106269	74,8
4	92340	6,2

Total	1439595	97,3
Omisso	40093	2,7
Total	1479688	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário socioeconômico do Saeb 2019. Inep, 2019.

A análise da tabela 26, mostra resultados com padrões que representam as complexidades das expectativas de futuro entre estudantes do ensino médio público. A maioria dos jovens (74,8%; 1.106.269 estudantes) pretende conciliar estudos com trabalho, uma dualidade que evidencia a pressão socioeconômica para contribuir com a renda familiar, realidade que pode ser ainda mais presente em periferias urbanas e áreas rurais. Ainda que a variável de localização geográfica não tenha sido utilizada nas análises desta tese, considera-se que é um fator relevante e outros estudos podem desenvolver reflexões a respeito. Conforme discutido por Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), essa necessidade de inserção laboral pode se desdobrar em barreira para a continuidade acadêmica e amplia riscos de evasão, já que a jornada exaustiva compromete o desempenho escolar e a continuidade educacional.

A incerteza projetiva, declarada por 9,2% dos estudantes (135.727 jovens), pode revelar a desconexão entre as aspirações individuais e as oportunidades concretas disponíveis, especialmente em regiões periféricas. Já os 7,1% que priorizam *somente trabalhar* (105.259 jovens) podem representar jovens que enfrentam contextos de privação material, ou ainda, a escolha por não seguir com os estudos de nível subsequente ou superior. Em contrapartida, apenas 6,2% dos estudantes (92.340 jovens) planejam dedicar-se exclusivamente aos estudos, percentual que ilustra as barreiras estruturais, simbólicas ou de outras ordens.

4.1.1.7 Características de acesso à escola

O acesso à escola, condicionado por fatores como tempo de deslocamento e meios de transporte, é um elemento estrutural que influencia a permanência dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Conforme discutido por Alves e Soares (2013), a localização geográfica das escolas e a infraestrutura de mobilidade urbana refletem desigualdades históricas, que podem excluir jovens de regiões periféricas ou rurais. As Tabelas 29 e 30, baseadas no Saeb 2019, detalham o tempo de percurso e os meios de locomoção utilizados por estudantes do ensino médio público, oferecendo subsídios para analisar como barreiras logísticas se articulam a outras dimensões da exclusão educacional.

Tabela 29 - Característica de acesso à escola dos estudantes da última série do Ensino Médio público, participantes do Saeb 2019 – tempo de percurso. Inep 2019.

	Quanto tempo você demora para chegar à sua escola	
	Frequência	Percentual
Menos de 30 minutos	1.010.477	68,3
Entre 30 minutos e uma hora	353.001	23,9
Mais de uma hora	85.965	5,8
Em branco / dupla marcação	30.245	2
Total	1.479.688	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A maioria dos estudantes (68,3%) demora menos de 30 minutos para chegar à escola, indicando relativa proximidade geográfica para parte significativa da amostra. No entanto, quase 30% enfrentam trajetos mais longos, posto que 23,9% gastam entre 30 minutos e uma hora, e 5,8% levam mais de uma hora. Esses percentuais, ainda que minoritários, representam cerca de 439 mil jovens cuja rotina é marcada por deslocamentos exaustivos, fator que, segundo Sá (2014), pode comprometer a disposição para atividades escolares e aumentar o risco de evasão, especialmente quando combinado a jornadas de trabalho ou responsabilidades domésticas.

Para verificar a possível correlação entre tempo que o estudante demora para chegar na escola e outros fatores, a variável foi reconfigurada, considerando que menos de 30 minutos (A = 1); entre 30 minutos e uma hora (B = 2); mais de uma hora (C = 3). Ao submeter a variável à análise de correlação, com as variáveis de proficiência em língua portuguesa e interrupções na trajetória escolar, apresentou-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa (-0,037) entre o tempo de trajeto (deslocamento até a escola) e

a proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do ensino médio público avaliados pelo Saeb 2019.

Apesar da significância estatística, a correlação é muito baixa, indicando que o tempo de deslocamento tem pouca relação com o desempenho acadêmico na disciplina. O sinal negativo indica uma tendência, ainda que muito pequena, do estudante que apresenta maior o tempo de deslocamento tenha proficiência ligeiramente menor. No entanto, essa tendência se apresenta fraca e não possui implicações substantivas.

Tabela 30 - Característica de acesso à escola dos estudantes da última série do Ensino Médio público, participantes do Saeb 2019 – forma de locomoção. Inep 2019.

	De que forma você chega à sua escola*	
	Frequência	Percentual
A pé	657.717	44,4
De ônibus urbano	241.317	16,3
De transporte escolar	266.927	18
De barco	6.406	0,4
De bicicleta	79.662	5,4
De carro	106.010	7,2
Outros meios de transporte	82.150	5,6
Em branco / dupla marcação	39.499	2,7
Total	1.479.688	100

Nota: *considerando a maior distância do trajeto percorrido.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

O meio de transporte predominante é a pé (44,4%), seguido por transporte escolar (18%) e ônibus urbano (16,3%). A centralidade do deslocamento a pé pode representar tanto a proximidade residencial quanto a falta de opções acessíveis. O uso expressivo de transporte escolar (18%) sugere políticas locais de apoio à mobilidade, ainda que insuficientes para atender demandas amplas.

Chamam atenção os contrastes regionais: enquanto carro (7,2%) e bicicleta (5,4%) são alternativas viáveis em algumas localidades, o barco (0,4%) pode evidenciar desafios específicos de áreas ribeirinhas ou amazônicas, como aponta Torres (2016) em estudos sobre educação em contextos rurais. A dependência de meios informais ou precários (ex.: "outros meios de transporte", 5,6%) reforça a tese de Ribeiro et al. (2015) de que a falta de infraestrutura de mobilidade opera como mecanismo de exclusão,

sobrecarregando estudantes com custos indiretos (tempo, cansaço) que podem dificultar a trajetória escolar.

Os autores citados (Torres, 2016; Ribeiro et al, 2015) demonstram como o tempo de deslocamento entre a residência e a escola e o transporte utilizado podem se configurar como barreiras para o acesso e a permanência, constituindo fatores importantes de exclusão. Ressalta-se que os estudantes que responderam ao questionário são aqueles que tiveram garantido o direito, as condições e as oportunidades para chegar à última série da educação básica, ou seja, os que foram excluídos ao longo do percurso escolar não são contabilizados nesta análise.

A análise destas variáveis se mostrou interessante para conhecer melhor o conjunto de dados referente aos estudantes selecionados para a pesquisa e as questões relacionadas ao deslocamento do estudante entre a moradia e a escola. Contudo, as variáveis não foram incorporadas nas análises posteriores pois não se mostraram robustas para a discussão sobre as trajetórias escolares.

4.1.1.8 Desempenhos em Língua Portuguesa

Para utilizar a variável de desempenho em Língua Portuguesa, é importante problematizar os limites e as possibilidades que emergem ao considerar as avaliações em larga escala como *corpus* empírico desta pesquisa. Por meio de um enfoque embasado em dados provenientes dessas avaliações, examina-se os desafios e as oportunidades que se apresentam na utilização desse conjunto de dados quando se pretende compreender quais são as relações entre as trajetórias dos estudantes, seus múltiplos contextos e seus desempenhos nessas avaliações padronizadas.

Desde o princípio, se reconhece que, embora essas avaliações ofereçam uma visão ampla do desempenho educacional, elas podem apresentar restrições em termos de sua capacidade de capturar a totalidade das experiências e habilidades dos estudantes. No entanto, também é essencial destacar as possibilidades que emergem a partir desse tipo de dado, pois, por meio de análise bem delimitada e que reconhece seus limites, é possível identificar

padrões e tendências que podem expressar a materialização do direito à educação. Ademais, estes dados podem contribuir para a construção de diagnósticos para subsidiar tomadas de decisão no âmbito das políticas educacionais.

Os usos possíveis dos resultados das avaliações se estabelecem a partir de diferentes perspectivas de análise sobre os processos avaliativos e podem oferecer panoramas para a reflexão sobre as múltiplas realidades educacionais quando tomados como diagnósticos que orientam as políticas educacionais. Isso implica em superar a visão da avaliação com objetivo em si mesma ou, ainda, a perspectiva restritiva de transformação dos resultados em metas a serem atingidas.

As avaliações em larga escala podem, ainda, proporcionar uma visão abrangente sobre o desempenho dos estudantes em níveis regional e nacional, possibilitando a produção de dados sobre a trajetória escolar, características individuais e familiares, aspectos da vida escolar e desempenhos dos estudantes, permitindo que os sistemas educacionais identifiquem fatores relacionados às barreiras enfrentadas pelos estudantes para a permanência e conclusão da educação básica.

Avaliar as escolas e estudantes de forma padronizada pode gerar riscos no sentido de construção de comparações indevidas e descontextualizadas, estabelecendo ranqueamentos entre instituições ou redes de ensino. Para combater usos equivocados das avaliações externas é necessário considerar os fatores de contexto associados aos resultados observados e compreendê-los como tendências (não como determinações ou expressões irrefutáveis da realidade), é possível identificar desigualdades entre grupos e planejar políticas educacionais para melhorar as condições de acesso, permanência e conclusão da educação básica para todos os estudantes.

Nos últimos trinta anos, houve marcos significativos na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras, destacando-se as avaliações que compartilham elementos comuns a propostas adotadas em outros países, que expressam diretrizes internacionais, endossando a perspectiva de que as políticas locais são influenciadas por orientações

externas, por meio de organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

Além de outros propósitos, as iniciativas de avaliação padronizada estão relacionadas a estratégias de regulação e controle sobre resultados, estabelecendo, em última instância, novos parâmetros para a gestão dos sistemas educacionais. O uso dos dados produzidos pelos sistemas de avaliação em larga escala não modifica a orientação das políticas de avaliação e os riscos promovidos por modelos de incentivo à competição, mas podem ressignificar seus resultados e promover novos olhares sobre a avaliação.

O artigo 9º da LDB n.9394 de 1996 sustenta que cabe à União “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino [...]” (BRASIL, 1996), isto é, “a avaliação do ensino tem dois objetivos focais: melhorar a qualidade do ensino e definir prioridades no uso dos recursos públicos, tendo, como horizonte, a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos na escola” (Carneiro, 2015, p. 213).

É importante destacar desde o princípio que se entende que as avaliações de larga escala, embora importantes para o levantamento de dados, não podem ser tomadas como expressão da qualidade da educação, pois não a tomam em todas as suas dimensões, mas considera-se que apresentam grande potencial para reflexão sobre algumas dessas dimensões, desde que sejam analisadas em seus contextos e de forma a dar visibilidade às interseccionalidades que envolvem múltiplos aspectos além dos resultados de desempenho.

Assim, destaca-se que os resultados das avaliações padronizadas e seus dados coletados e organizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) são aqui utilizados como material empírico, a fim de compor as análises empreendidas, e não como representação da qualidade da educação.

Em 2019, o Saeb foi composto por duas avaliações, uma para o ensino fundamental, aplicada aos estudantes dos 5º e dos 9º anos, e outra para o ensino médio, aplicada aos estudantes da última série, isto é, aqueles matriculados na

3ª ou 4ª série²⁷. As avaliações são aplicadas a cada dois anos e avaliam as habilidades em língua portuguesa e matemática, além da aplicação dos questionários socioeconômicos que fazem parte da aplicação da prova. Por isso, os dados do Saeb sobre o desempenho dos estudantes e suas respostas ao questionário socioeconômico concedem importante conjunto de informações que se configuram como corpus empírico da pesquisa aqui proposta.

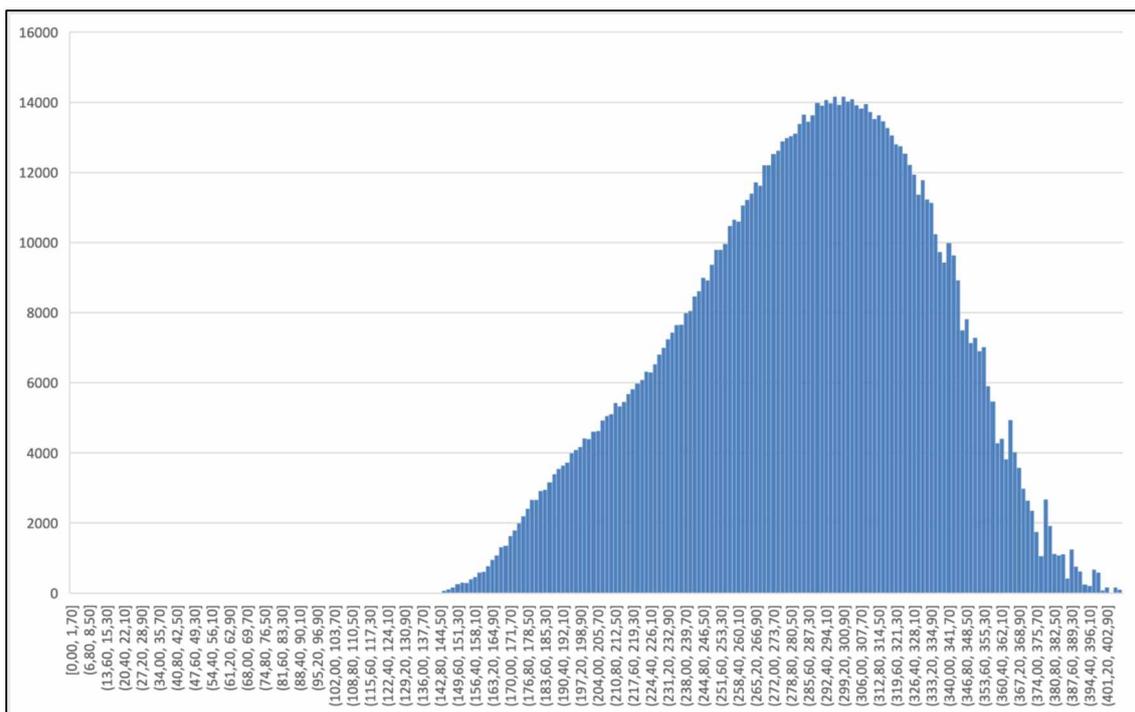
Considera-se que os dados obtidos por meio do Saeb possibilitam identificar desigualdades regionais e sociais, o que pode orientar a formulação de políticas específicas para as regiões mais vulneráveis e contribuir para a redução das desigualdades educacionais no país. Por isso, analisar os dados provenientes das avaliações em larga escala pode ajudar a perceber os fatores que interferem nas trajetórias dos estudantes, abrindo-se a possibilidade de olhar outras dimensões que permeiam a educação pública nacional.

Assim, em relação às médias²⁸ de desempenho no Saeb pelo conjunto de estudantes, em Língua Portuguesa, observa-se que, dos casos válidos (1.479.688), a média é de 275.1536 em Língua Portuguesa, com desvio padrão de 50.

Figura 8 - Distribuição das notas de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes matriculados na última série do ensino médio público, participantes do Saeb de 2019. Inep, 2019.

²⁷ Mudanças no formato de realização do Saeb têm buscado a ampliação da base amostral da avaliação das escolas privadas a fim de torná-la censitária, assim como das escolas públicas.

²⁸ Considerando o desvio padrão de 50.33. O desvio padrão é uma medida estatística que representa a dispersão ou variabilidade dos dados em relação à média, isto é, indica o quanto os valores de um conjunto de dados se afastam da média aritmética, ajudando a entender a amplitude da distribuição dos dados. Se o desvio padrão é baixo, isso indica que a maioria dos valores está próxima da média, sugerindo uma distribuição mais concentrada e menos dispersa; por outro lado, um desvio padrão alto indica que os valores estão mais espalhados ao redor da média, mostrando uma maior dispersão ou variabilidade nos dados.



Nota: Mediana=277,88; Média=275,15; Desvio padrão = 50,25.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

O gráfico apresenta uma distribuição assimétrica à esquerda, com um grande número de estudantes concentrados nas faixas de notas intermediárias e um menor número com notas mais altas. O pico do histograma ocorre entre aproximadamente 250 e 300 pontos, sugerindo que a maioria dos estudantes obteve notas dentro desse intervalo. Como a distribuição é assimétrica e concentrada em notas baixas e intermediárias, isso pode indicar desafios no desempenho da Língua Portuguesa, com a maioria dos estudantes apresentando menor proficiência.

A variável Proficiência em Língua Portuguesa, mensurada pela escala do SAEB (média = 250, desvio padrão = 50), assume o papel de variável dependente na análise de regressão que será apresentada posteriormente. Essa escolha justifica-se pelo interesse de investigar quais fatores (socioeconômicos, culturais, escolares, incluindo as trajetórias) influenciam esse desempenho, especialmente diante do cenário em que a maioria não atinge o nível esperado para conclusão do Ensino Médio.

4.2 ANÁLISES BIVARIADAS: CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS INCLUÍDAS NO ESTUDO

Após a caracterização inicial do perfil dos estudantes, detalhada nas seções precedentes por meio de análises descritivas, avança-se para a etapa de investigação bivariada. Nesta fase, o objetivo é identificar e mensurar correlações estatisticamente significativas entre as variáveis do questionário Saeb, buscando compreender como fatores contextuais — como condições socioeconômicas, práticas educacionais familiares e características individuais — interagem entre si e com o desempenho acadêmico mensurado pelas avaliações, tomado, neste estudo, como a variável dependente.

Essa abordagem auxilia a explorar padrões de associação que podem elucidar a existência de relação entre características individuais, ambientais e os resultados educacionais, oferecendo subsídios para discussões sobre a materialização do direito à educação.

A Tabela 31 apresenta correlações bivariadas entre variáveis contextuais, irregularidades nas trajetórias e de desempenho educacional, coletadas a partir do banco de dados do Saeb e da construção dos indicadores ou variáveis relevantes isoladas, já apresentadas no item anterior deste capítulo. Sua apresentação justifica-se pela necessidade de compreender como fatores como escolaridade parental, experiências culturais, expectativas futuras e configuração familiar estão associadas com a proficiência em Língua Portuguesa e a (ir)regularidade das trajetórias escolares.

Importante destacar que a correlação de Pearson, é uma técnica estatística que permite avaliar a relação linear entre duas variáveis contínuas, indicando tanto a direção (positiva ou negativa) quanto a intensidade dessa associação. Seu coeficiente varia de -1 a +1: valores próximos de +1 revelam uma correlação positiva forte, em que o aumento de uma variável tende a acompanhar o aumento da outra; valores próximos de -1 indicam uma correlação negativa forte, onde uma variável cresce enquanto a outra decresce (Dancey; Reidy, 2013).

Quando o coeficiente se aproxima de 0, sugere-se ausência de relação linear entre as variáveis. Os autores (Dancey; Reidy, 2013) ressaltam que a

correlação de Pearson não estabelece causalidade — ou seja, mesmo associações robustas não comprovam que uma variável cause mudanças na outra, já que fatores externos não controlados ou variáveis omitidas podem influenciar os resultados. Por isso, a interpretação exige cautela, contextualização teórica e análise crítica das limitações dos dados, evitando inferências precipitadas sobre relações de causa e efeito.

Na área de humanidades, em especial na educação, as análises estatísticas atribuem relevância a correlações a partir de $r \geq 0,3$, mesmo que valores absolutos mais altos sejam raros. Essa particularidade deriva da natureza multifacetada e contextual dos fenômenos educacionais, onde variáveis como desempenho acadêmico, acesso à cultura ou expectativas futuras são influenciadas por uma teia complexa de fatores sociais, econômicos e subjetivos, dificilmente isoláveis. Isto é, mesmo associações modestas podem revelar padrões estruturantes, especialmente quando alinhadas a fundamentações teóricas (Cohen, 1988).

Tabela 31 - Correlações entre variáveis do Saeb: proficiência em Língua Portuguesa, irregularidades nas trajetórias escolares e diferentes contextos. Inep, 2019.

		Proficiên- cia em Língua Portugue- sa	Irregular idade nas trajeto- rias	Acompa- nhamen- to familiar	Contexto socio- econômi- co	Experiê- ncias culturai- s	Expectati- va de futuro
Proficiência em Língua Portuguesa	Correla- ção de Pearson	1	-,331**	,063**	,236**	,269**	,211**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1479680	1402580	1459973	1272308	1320334	1439593
Irregulari- dade nas trajetórias	Correlação de Pearson		1	-,128**	-,206**	-,163**	-,142**
	Sig. (bilateral)			0,000	0,000	0,000	0,000
	N		1402582	1384535	1216595	1283964	1398740
Acompanha- -mento familiar	Correlação de Pearson			1	,043**	,144**	,081**
	Sig. (bilateral)				0,000	0,000	0,000
	N			1459981	1257909	1305571	1420766

Contexto socio-econômico	Correlação de Pearson	1	,081**	,161**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000
	N	1272311	1162578	1245299
Experiências culturais	Correlação de Pearson		1	,234**
	Sig. (bilateral)			0,000
	N		1320337	1314040
Expectativa de futuro	Correlação de Pearson			1
	Sig. (bilateral)			
	N			1439595

Nota:**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Saeb. Inep, 2019.

A correlação negativa entre proficiência em Língua Portuguesa e irregularidade nas trajetórias escolares ($r=-0,331$) representa a dinâmica da reprodução social descrita por Bourdieu (1986). Para o autor, o sistema educacional opera como um mecanismo de seleção que privilegia os detentores de capital cultural, marginalizando aqueles com trajetórias descontínuas, frequentemente associadas a contextos de vulnerabilidade. Nogueira (2002), em estudos sobre famílias e escolarização no Brasil, destaca que interrupções no percurso escolar estão ligadas à falta de recursos simbólicos, como informações sobre o sistema educacional.

A associação entre experiências culturais e proficiência (0,269) ressalta o papel do capital cultural incorporado, que, segundo Bourdieu, se manifesta em habilidades cognitivas e repertórios valorizados pela escola. Nogueira (2015) enfatiza que atividades como leitura ou visitas a museus são marcadores de distinção social, pouco acessíveis a grupos marginalizados.

A baixa correlação entre configuração familiar e desempenho ($-0,036$) desafia noções reducionistas sobre famílias desestruturadas. Bourdieu (1993) argumenta que o *habitus* familiar — e não sua estrutura formal — é o vetor decisivo. Nogueira (2000) corrobora essa ideia ao mostrar que famílias monoparentais podem desenvolver estratégias educativas importantes quando

possuem capital cultural, deslocando o foco da forma para as práticas. Nesse sentido, Lahire (2002) acrescenta que a heterogeneidade dos arranjos familiares exige análises que transcendam dicotomias simplistas, enfatizando a pluralidade de modos de socialização.

Com base nas correlações identificadas, algumas relações destacam-se pela magnitude e relevância teórica, sendo as mais adequadas para aprofundamento no modelo de regressão linear, conforme pode ser observado a seguir, no quadro 10.

Quadro 10 - Correlações e justificativas entre variáveis do Saeb: Proficiência em Língua Portuguesa, irregularidades nas trajetórias escolares e diferentes fatores.

Variáveis	Correlação*	Justificativa
Proficiência em Língua Portuguesa e Irregularidade nas trajetórias escolares	-0,331	Correlação mais robusta da tabela e indica que trajetórias irregulares estão relacionadas significativamente ao desempenho. Em um modelo de regressão, essa variável pode ser usada como preditora da proficiência. A correlação negativa demonstra que quanto menos irregularidades na trajetória o estudante vivenciar, maior será seu desempenho na avaliação em Língua Portuguesa do Saeb.
Proficiência em Língua Portuguesa e Experiências culturais	0,269	A exposição a atividades culturais está associada a melhores resultados acadêmicos. Em regressão, essa variável pode ser um preditor direto do desempenho.
Indicador de contexto socioeconômico e Proficiência em Língua Portuguesa	0,236	Contextos socioeconômicos mais favorecidos podem proporcionar acesso a recursos materiais e imateriais, que têm relação com os desempenhos em Língua Portuguesa.
Indicador de contexto socioeconômico e Irregularidades nas trajetórias	-,206*	A correlação negativa demonstra que famílias com maior acesso a bens materiais e escolaridade podem reduzir experiências de interrupção na trajetória escolar do estudante.
Expectativa de futuro e Proficiência em Língua Portuguesa	0,211	Aspirações dos estudantes podem ser incluídas como variável em modelos que analisam fatores subjetivos.
Expectativa de futuro e Experiências culturais	0,234	A correlação positiva moderada entre as variáveis se justifica-se pela relação teórica entre acesso à cultura e formação de aspirações, sendo relevante para explorar como práticas culturais influenciam metas educacionais, mesmo com efeitos graduais.

Nota: * p-valor das correlações = 0,000

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Saeb 2019.

Desta forma, entende-se que as relações mais robustas para regressão linear são proficiência em língua portuguesa, esta como variável dependente²⁹, trajetórias irregulares, indicador de contexto socioeconômico e experiências culturais. A inclusão de variáveis como *expectativa de futuro* pode contribuir com a análise ao incorporar outras dimensões.

O desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes avaliados pelo Saeb é influenciado de maneira distinta por diferentes variáveis, conforme revelam as correlações analisadas. O fator mais impactante é a trajetória escolar irregular, que apresenta a correlação negativa mais forte (-0,331). Isso indica que interrupções como reprovações, evasão, entrada tardia na escola ou conclusão do ensino fundamental via educação de jovens e adultos estão associadas a desempenhos mais baixos. Estudantes com trajetórias regulares tendem a consolidar desempenhos de forma contínua, enquanto aqueles com percursos irregulares enfrentam barreiras que comprometem seu desempenho.

Em seguida, destacam-se variáveis com influência positiva moderada. As experiências culturais (0,269), como acesso à leitura, museus e atividades artísticas, estão ligadas a melhores resultados, reforçando o papel do capital cultural incorporado na formação de habilidades cognitivas e linguísticas. Já as expectativas futuras (0,211) representam como aspirações educacionais e profissionais elevadas tem relação com seus desempenhos em Língua Portuguesa

O acompanhamento familiar (0,063), embora relevante estatisticamente, mostra que práticas como auxílio em tarefas escolares ou diálogo sobre a escola têm efeito limitado, sugerindo que sua influência é secundária frente a determinantes estruturais.

Por sua vez, a configuração familiar (-0,036) emerge como a variável de menor impacto, desafiando noções simplistas que associam estruturas familiares específicas (como famílias monoparentais) a resultados educacionais negativos.

²⁹ Uma variável dependente refere-se ao elemento central de investigação em uma pesquisa, sendo o fenômeno ou resultado que se busca explicar, medir ou analisar em função da influência de outras variáveis (independentes ou de controle). Ela representa o efeito ou resposta que está sob observação, cujo comportamento varia conforme as manipulações ou variações das variáveis independentes introduzidas no estudo. (Dancey; Reidy, 2013)

Os dados indicam que a composição do núcleo familiar, por si só, não é um preditor relevante do desempenho, destacando a necessidade de focar em aspectos qualitativos das interações familiares, em vez de sua forma.

Essas observações podem representar a importância de que políticas educacionais precisem priorizar a regularidade das trajetórias escolares e na democratização do acesso à educação.

Outras variáveis relevantes para a análise, mas que não apresentam características de variáveis quantitativas, contínuas, não foram incluídas nas análises de correlação porque não atendem as exigências para esse tipo de cálculo, mas serão incluídas nas análises posteriores, de regressão, como por exemplo, a identificação de cor/raça dos estudantes. Bourdieu analisa a violência simbólica presente nas instituições educacionais e descreve esse fenômeno associado à naturalização de hierarquias sociais, que no caso brasileiro, se entrelaça com o racismo estrutural. Gomes (2003), baseando-se em Bourdieu, demonstra como o currículo escolar e as expectativas docentes privilegiam padrões culturais eurocêntricos, marginalizando estudantes não brancos.

Assim, ausência da variável nas análises de correlação não implica em ausência em outras formas de análise e não pode ser interpretada como uma escolha no sentido de não apresentação das informações. Ao contrário, trata-se de um cuidado com a coerência e robustez do uso de procedimentos da estatística para analisar os dados educacionais a partir das possibilidades de tratamento adequado desses dados. A Figura 9 apresenta um diagrama de correlações entre variáveis (ou indicadores que foram construídos) e o desempenho em Língua Portuguesa no Saeb de 2019. O tamanho de cada círculo indica a força da relação entre a variável e a proficiência dos estudantes, evidenciando que a trajetória escolar tem maior correlação com o desempenho, seguida pela expectativa de futuro e pelo contexto socioeconômico. Outros fatores relevantes são a escolaridade dos pais, experiências culturais, cor/raça e aspectos da configuração e do acompanhamento familiar. Essa representação destaca a influência de múltiplas dimensões sociais e educacionais no desempenho dos estudantes.

Figura 9 - Diagrama de correlações entre variáveis estruturais e o desempenho em Língua Portuguesa no Saeb. Inep, 2019.



Legenda: Verde: correlação positiva com desempenho em Língua Portuguesa; Vermelho: correlação negativa com desempenho em Língua Portuguesa.

Nota: Valores das correlações de Pearson: Irregularidades nas trajetórias= -0,331; Experiências culturais= 0,269; Contexto socioeconômico= 0,236; Expectativa de futuro= 0,211; Acompanhamento familiar= 0,063; Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Saeb 2019.

Dessa forma, ao analisar a correlação entre esses fatores e o desempenho em Língua Portuguesa, percebe-se que a massificação da educação, embora tenha ampliado o acesso à educação, não garantiu, por si só, a melhoria do desempenho e a regularidade das trajetórias. Como aponta Simões (2019), a democratização efetiva da educação toma a universalização como sua condição, ou seja, o direito de todos à escolarização, mas também sua integralização, assegurando que os estudantes, independentemente de sua origem social, tenham acesso à escola, a permanência e a conclusão da educação básica. O diagrama representa essa perspectiva ao indicar que o

desempenho acadêmico não depende exclusivamente da expansão do sistema educacional, mas também da regularidade da trajetória escolar e do suporte socioeconômico e cultural ao longo da vida estudantil.

4.3 ANÁLISE MULTIVARIADA: INTEGRAÇÃO DE VARIÁVEIS E IDENTIFICAÇÃO DE PADRÕES

A regressão linear, conforme abordagem metodológica apresentada por Dancey e Reidy (2013), configura-se como uma técnica estatística relevante para investigar relações lineares entre variáveis, permitindo modelar a associação entre uma variável dependente e uma ou mais variáveis independentes, isto é, o objetivo é

[...] usar a regressão linear para descobrir o efeito de uma variável (que designamos como x) em outra (que designamos como y). Ela é parecida com a análise de correlação simples, mas enquanto a análise de correlação nos permite determinar a força da relação entre as duas variáveis (tanto a magnitude como a direção), a regressão linear responderá à pergunta “quanto y mudará, se x mudar?”. Quer dizer, se x mudar por certo valor, poderemos ter uma estimativa de quanto y mudará. (Dancey; Reidy, 2013, p.384)

Assim, nesse modelo, busca-se estimar coeficientes que expressem a força e a direção da influência das variáveis preditoras sobre o fenômeno de interesse, apresentando coeficientes de efeito de uma ou mais variáveis sobre outra, partindo do pressuposto de que a relação entre elas pode ser descrita por uma equação linear. Essa análise quantifica o efeito individual de cada preditor e avalia o poder explicativo do conjunto de variáveis, oferecendo subsídios para compreender padrões e prever comportamentos dentro de um contexto. No campo da educação, a regressão linear destaca-se como ferramenta essencial para explorar fatores associados a resultados educacionais, como desempenho em avaliações em larga escala e trajetórias escolares.

Assim, a partir das análises descritivas e análises bivariadas, em que foram identificadas as variáveis e indicadores mais relevantes para este estudo, seguiu-se para a análise multivariada, utilizando a técnica de regressão linear. A

fim de compreender quais fatores tem maiores efeitos sobre o desempenho dos estudantes, foram construídos modelos que experimentam um conjunto de variáveis ou indicadores de cada vez. Assim, apresentam-se os cinco modelos desenvolvidos neste estudo na Tabela 32, a seguir.

Tabela 32 - Modelos de regressão linear multivariada com coeficientes não padronizados para estimar o efeito sobre a proficiência em língua portuguesa, de estudantes do 3º e 4º ano do ensino médio, Saeb, 2019.

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<i>R</i> ²	11%	15%	16,6%	18,6%	19,3%
<i>Constante</i>	286,21	247,14	224,99	229,64	226,39
<i>Irregularidades na trajetória</i>	-18,398	-16,103	-15,325	-13,748	-13,479
<i>Experiências culturais</i>		3,257	2,874	2,876	2,888
<i>Expectativa de futuro</i>			9,387	7,914	7,861
<i>Contexto socioeconômico</i>				7,723	6,654
<i>Cor/raça (branco)</i>					9,103

Notas: Variável Dependente: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97); Todos os coeficientes de regressão mostraram-se significativos, com p-valor menor do que 0,000.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Saeb (Inep, 2019).

Os modelos de regressão indicam que as experiências de irregularidade na trajetória escolar produzem efeito negativo sobre a proficiência, sendo que, no modelo em que foi inserida apenas a variável trajetória, cada experiência de fracasso gera uma redução de 18,398 pontos no desempenho. As desigualdades aqui analisadas precisam ser compreendidas a partir dos múltiplos atravessamentos que as constituem. De acordo com Soares e Alves (2013, p. 496), “20 pontos na escala de proficiência do Saeb (...) equivale a aproximadamente um ano de escolaridade”. No modelo 1, considerando apenas a variável irregularidade nas trajetórias, o efeito calculado é muito próximo de 20 pontos para cada experiência de fracasso escolar. Ou seja, esse efeito é cumulativo e pode ser interpretado como 36 pontos a menos para quem teve duas experiências de fracasso, até 108 pontos a menos para quem teve seis experiências de fracasso escolar.

Com a inclusão de outras variáveis, como cor/raça dos estudantes, expectativa de continuar estudando ao concluir o ensino médio, contexto socioeconômico e experiências culturais, o impacto da variável trajetória se

reduz para -13,479 com p-valor 0,000, evidenciando a interação entre os fatores que influenciam a proficiência. Ao mesmo tempo, o percentual da variação explicada pelo modelo (R^2) se amplia, chegando a 19,3%. Assim, em todos os modelos, a trajetória escolar se mantém significativa, negativa e com grande efeito sobre a proficiência em Língua Portuguesa.

Os resultados apresentados nos modelos de regressão evidenciam que, mesmo em um sistema educacional massificado e que assegura a integralidade da educação básica para uma parcela significativa da população, persistem desigualdades estruturais que afetam a proficiência em Língua Portuguesa. O indicador de irregularidade nas trajetórias apresenta coeficiente não padronizado de -13,479 no modelo 5, considerado mais completo, confirmam que cada experiência de interrupção na trajetória escolar tem efeito negativo no desempenho dos estudantes e que esse efeito é cumulativo. Esse efeito negativo se mantém significativo mesmo quando outras variáveis são incorporadas ao modelo, reforçando a centralidade das trajetórias escolares na explicação das desigualdades educacionais.

Ainda no modelo 5, as variáveis socioeconômicas e culturais também desempenham um papel relevante na determinação da proficiência. O indicador de experiências culturais apresenta coeficiente positivo ($B = 2,888$ e p-valor 0,000), sugerindo que o acesso a um repertório cultural ampliado contribui para melhores desempenhos. Da mesma forma, o indicador de contexto socioeconômico, que inclui a variável escolaridade da mãe, apresenta um coeficiente de 6,654 com p-valor 0,000, demonstrando que o conjunto das condições de acesso a bens e serviços, articulado ao nível de escolaridade da mulher responsável pelo estudante influencia e produz efeitos de maneira significativa sobre a proficiência dos estudantes, reforçando a ideia de que múltiplas dimensões socioeconômicas influenciam o desempenho acadêmico e reafirmando a literatura que aponta a escolaridade dos pais, sobretudo da mãe ou mulher responsável, como um fator preditivo do sucesso acadêmico.

A variável expectativa de futuro ($B = 7,861$ e p-valor 0,000) evidencia que a intenção de continuar os estudos após o ensino médio se associa positivamente ao desempenho em Língua Portuguesa. Além disso, a variável cor/raça ($B = 9,103$ e p-valor 0,000) indica que há efeito do pertencimento racial

sobre a proficiência, demonstrando que desigualdades raciais estruturais ainda afetam os resultados educacionais. Esse dado sugere que, embora a universalização do ensino tenha ampliado o acesso à educação básica, a equidade na trajetória ainda não foi plenamente alcançada, sobretudo em recortes sociais historicamente marginalizados.

Os dados demonstrados nos modelos ressaltam que, mesmo com políticas educacionais alinhadas à democratização da educação e à garantia de condições de permanência e conclusão da educação básica, as desigualdades se manifestam dentro do próprio sistema. O desafio, portanto, não se limita apenas à ampliação do acesso, ainda que esta seja uma condição para sua integralização, mas à construção de um sistema educacional que assegure trajetórias mais regulares para todos os estudantes.

Tabela 33 - Modelo 5 de regressão linear multivariada com coeficientes padronizados para estimar o efeito sobre a proficiência em língua portuguesa, de estudantes do 3º e 4º ano do ensino médio, Saeb, 2019.

Modelo 5	
<i>R</i> ²	19,3%
<i>Constante</i>	226,39
<i>Irregularidades na trajetória</i>	-0,232
<i>Experiências culturais</i>	0,199
<i>Expectativa de futuro</i>	0,107
<i>Contexto socioeconômico</i>	0,134
<i>Cor/raça (branco)</i>	0,088

Notas: Variável Dependente: Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do SAEB, com média = 250, desvio = 50 (do SAEB/97); Todos os coeficientes de regressão mostraram-se significativos, com p-valor menor do que 0,000.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Saeb (Inep, 2019).

A Tabela 33 apresenta os dados do modelo de regressão 5 com os coeficientes padronizados. Nesse caso, o efeito que as diferentes variáveis incluídas no modelo produzem sobre a proficiência é indicado em desvios-padrão. Isso significa que os efeitos podem ser comparados pois passam a ser calculados na mesma unidade. Nos modelos anteriores, com os coeficientes não padronizados, os efeitos são indicados na unidade das variáveis independentes sobre a proficiência.

O Modelo 5, com um coeficiente de determinação (*R*²) de 19,3%, explica aproximadamente um quinto da variabilidade observada na proficiência em

Língua Portuguesa entre estudantes do ensino médio participantes do Saeb em 2019. A constante de 226,39 pontos indica a proficiência média esperada na ausência de influência das variáveis independentes analisadas, situando-se abaixo da média nacional da escala Saeb (250 pontos).

Entre os coeficientes padronizados, as Irregularidades na trajetória escolar destacam-se como o fator de maior efeito negativo (-0,232), sugerindo que a cada aumento de um desvio-padrão nessa variável, há uma redução equivalente de 0,232 desvios-padrão na proficiência. Esse resultado reforça a hipótese de que interrupções na trajetória escolar além de comprometerem a permanência no sistema escolar e a continuidade dos estudos, compromete o desempenho na avaliação de Língua Portuguesa.

As experiências culturais apresentam o maior efeito positivo (0,199), indicando que o acesso a atividades como leituras ou participação em cursos extracurriculares contribui para a construção de repertórios que favorecem o desempenho em Língua Portuguesa. Também importantes, mas menor medida, o contexto socioeconômico (0,134) e a expectativa de futuro (0,107) também apresentam efeito a maior proficiência, representando a possível influência de recursos culturais e aspirações individuais no processo de desenvolvimento de habilidades representados nos resultados das avaliações em larga escala.

A variável cor/raça (branco), com coeficiente de 0,088, aponta para uma diferença associada ao recorte étnico-racial, ainda que seu impacto seja menos expressivo comparado aos demais fatores. Todos os coeficientes mostraram-se estatisticamente significativos (p -valor < 0,000), validando a consistência das relações identificadas e seus efeitos sobre a variável dependente (Proficiência em Língua Portuguesa).

Destaca-se que o percentual de variação da proficiência dos estudantes explicado pelo modelo 5 é de 19,3% do total, o que significa que mais de 80% da variação não é explicada pelo modelo apresentado. Isto indica que o fenômeno educacional é influenciado por múltiplos fatores, muitos dos quais não foram captados pelo questionário socioeconômico respondido pelos estudantes que participaram do Saeb 2019, como sexo ou gênero, outras características individuais relacionadas aos processos de ensino aprendizagem, características do trabalho pedagógico realizado, das escolas e do entorno, entre outros. Isso

não diminui a importância da análise aqui apresentada, ao contrário, indica a necessidade de continuidade de reflexões a partir das tendências observadas.

No que diz respeito aos possíveis efeitos da escola, há um conjunto de estudos (Brooke, 2008; Mortimore et al, 2008) que procuraram demonstrar a importância da escola e a necessidade de considerar as características dos estudantes para a pesquisa sobre eficácia. Há indicações de que os avanços na aquisição da língua são fortemente influenciados pelo trabalho realizado pela escola. Para Mortimore *et al* (2008, p. 200), a escola se mostrou “(...) aproximadamente 10 vezes mais importante em determinar o progresso em escrita do que fatores de *background*.”

Nesta perspectiva, considera-se que as desigualdades sociais não são determinantes para as desigualdades educacionais, ou seja, ainda que tenham peso importante, o trabalho realizado pela escola pode fazer frente às desigualdades persistentes e abrir novos horizontes para a realização da educação como direito fundamental universal. Mas, a escola só pode agir no sentido da superação das desigualdades se tirá-las da invisibilidade, se construir uma ação coletiva de enfrentamento sob a égide do direito, da democracia, da igualdade e equidade.

Por isso, se reconhece que a análise empreendida aqui demonstra tanto o poder explicativo de parte desta multidimensionalidade, quanto a necessidade de investigações futuras que incorporem dimensões complementares para uma compreensão mais abrangente do fenômeno.

Assim, ao reconhecer que a multidimensionalidade do fenômeno educacional exige abordagens complementares, a próxima etapa da análise concentra-se no indicador de irregularidades nas trajetórias escolares, utilizando regressão multivariada para examinar como variáveis como o acompanhamento familiar influenciam a (ir)regularidade do percurso escolar. Embora as análises anteriores associem o acompanhamento familiar a efeitos menos relevantes no desempenho, a análise busca desvendar seu papel como preditor significativo na configuração de trajetórias mais regulares.

A Tabela 34 apresenta cinco modelos de regressão linear multivariada que buscam estimar o efeito de variáveis independentes sobre as irregularidades nas trajetórias escolares de estudantes concluintes do ensino médio em 2019.

Os resultados apresentam padrões relevantes, mesmo que limitados em poder explicativo, isto é, os valores de R^2 variam de 0,04% a 0,13%, indicando que as variáveis incluídas respondem por menos de 0,2% da variabilidade total das irregularidades. Embora o percentual explicado da variância seja pequeno, a significância estatística de todos os coeficientes (p -valor $< 0,000$) valida a consistência das associações.

Tabela 34 - Modelos de regressão linear multivariada com coeficientes não padronizados para estimar o efeito sobre as irregularidades nas trajetórias, de estudantes do 3º e 4º ano do ensino médio, Saeb, 2019.

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<i>R</i> ²	0,04%	0,12%	0,12%	0,12%	0,13%
<i>Constante</i>	0,516	1,905	1,988	2,102	2,481
<i>Contexto socioeconômico</i>	-0,179	-0,120	-0,116	-0,111	-0,107
<i>Proficiência em LP</i>		-0,005	-0,004	-0,004	-0,004
<i>Experiências culturais</i>			-0,019	-0,017	-0,013
<i>Expectativa de futuro</i>				-0,061	-0,053
<i>Acompanhamento familiar</i>					-0,035

Notas: Variável Dependente: Irregularidades nas trajetórias; Todos os coeficientes de regressão mostraram-se significativos, com p -valor menor do que 0,000; LP = Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Saeb (Inep, 2019).

O contexto socioeconômico mantém coeficientes negativos em todos os modelos (de -0,179 no Modelo 1 a -0,107 no Modelo 5, com p -valor 0,000), confirmando que estudantes de estratos mais favorecidos enfrentam menos irregularidades na trajetória escolar. Contudo, a redução gradual da magnitude do coeficiente à medida que novas variáveis são incorporadas (ex.: proficiência em Língua Portuguesa, experiências culturais) sugere que parte desse efeito é mediado por outros fatores. A proficiência em Língua Portuguesa, por sua vez, apresenta um efeito negativo de -0,004, indicando que domínios linguísticos mais elevados estão associados a trajetórias mais regulares.

Variáveis como experiências culturais (-0,019 a -0,013, com p -valor 0,000) e expectativa de futuro (-0,061 a -0,053, com p -valor 0,000) também demonstram efeitos negativos com as irregularidades nas trajetórias, ainda que modestas. Esses resultados alinham-se à hipótese de que repertórios culturais e aspirações educacionais funcionam como fatores importantes, reduzindo riscos de reprovação ou abandono. O acompanhamento familiar (-0,035, com p -

valor 0,000), inserido no Modelo 5, corrobora estudos anteriores ao demonstrar que o envolvimento das famílias contribui para a estabilidade das trajetórias.

É relevante destacar que a variável *configuração familiar* não apresentou efeito relevante (com um valor de coeficiente de regressão muito próximo de zero, mesmo com p-valor de 0,000) para inclusão nos modelos analisados, reforçando a hipótese de que o impacto da família na trajetória escolar está mais vinculado às ações de acompanhamento (como participação em reuniões e monitoramento de atividades) do que à sua composição. Esse resultado desafia narrativas que associam arranjos familiares não tradicionais — como famílias monoparentais ou chefiadas por avós — a resultados educacionais inferiores.

Os dados sugerem que a presença ou ausência de figuras tradicionalmente associadas à parentalidade (pai e mãe) não tem influência, por si só, sobre a trajetória escolar do estudante, mas o envolvimento da família no cotidiano escolar, sim. Desta maneira, a pesquisa também contribui para desconstruir estigmas associados a modelos familiares diversificados, demonstrando que a efetividade do apoio familiar reside em práticas de acompanhamento, e não em conformidades a padrões estruturais preestabelecidos.

Observando os coeficientes padronizados do modelo 5 da análise de regressão, verifica-se que todos são negativos, ou seja, mantêm a relação inversa com a variável irregularidade nas trajetórias. Os coeficientes padronizados permitem comparação entre a força de predição das variáveis que entraram no modelo ou o efeito que produzem sobre a trajetória escolar. A proficiência em Língua Portuguesa apresenta o maior coeficiente padronizado e produz mais efeito sobre as irregularidades nas trajetórias, o que significa afirmar que os estudantes que apresentaram menor desempenho também apresentaram trajetórias mais irregulares.

Em seguida, o contexto socioeconômico, calculado pela posse de bens, acesso a serviços e escolaridade da mãe, apresenta o segundo maior coeficiente de regressão. O terceiro maior coeficiente padronizado de regressão é o acompanhamento familiar, calculado pelas ações de acompanhamento das atividades escolares e presença da família na escola. Neste caso, acompanhamento familiar apresenta maior efeito negativo sobre as

irregularidades nas trajetórias do que as variáveis experiências culturais e expectativas de futuro. Destaca-se que a leitura de um coeficiente negativo coloca o movimento das variáveis em sentidos opostos. Ou seja, quanto menor o acompanhamento familiar, maior a irregularidade nas trajetórias escolares.

Tabela 35 - Modelo 5 de regressão linear multivariada com coeficientes padronizados para estimar o efeito sobre a irregularidade nas trajetórias, de estudantes do 3º e 4º ano do ensino médio, Saeb, 2019.

Modelo 5	
<i>R</i> ²	
<i>Constante</i>	2,451
<i>Contexto socioeconômico</i>	-0,125
<i>Proficiência em LP</i>	-0,261
<i>Experiências culturais</i>	-0,054
<i>Expectativa de futuro</i>	-0,041
<i>Acompanhamento familiar</i>	-0,094

Notas: Variável Dependente: Irregularidade das trajetórias; Todos os coeficientes de regressão mostraram-se significativos, com p-valor menor do que 0,000.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Saeb (Inep, 2019).

A Figura 10 ilustra as relações entre as variáveis analisadas e a Irregularidade na trajetória escolar, representada no centro do diagrama. As variáveis independentes (*Contexto socioeconômico*, *Proficiência em Língua Portuguesa*, *Acompanhamento familiar*, *Experiências culturais* e *Expectativa de futuro*) são conectadas à variável dependente por meio da linha pontilhada. O tamanho de cada variável corresponde à magnitude dos coeficientes de correlação negativa, isto quer dizer que quanto maior o indicador das variáveis independentes, menor a irregularidade nas trajetórias.

Figura 10 - Diagrama dos fatores que influenciam as trajetórias escolares dos estudantes participantes do Saeb. Inep, 2019.



Legenda: Correlação negativa com a variável dependente Irregularidades na trajetória escolar. Quanto menor a incidência da variável, maior a irregularidade nas trajetórias escolares.

Nota: Valores das correlações de Pearson: Proficiência em Língua Portuguesa= -0,261; Acompanhamento familiar = -0,094; Experiências culturais= -0,054; Expectativa de futuro= -0,041

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Saeb 2019.

Isto posto, estes dados evidenciam que desigualdades nas trajetórias escolares são multicausais e profundamente enraizadas em dinâmicas que transcendem variáveis individuais. A explicação dos modelos ressalta a necessidade de abordagens metodológicas que integrem dimensões institucionais e qualitativas, no sentido de capturar a intersecção entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e contextos comunitários na construção de trajetórias mais regulares.

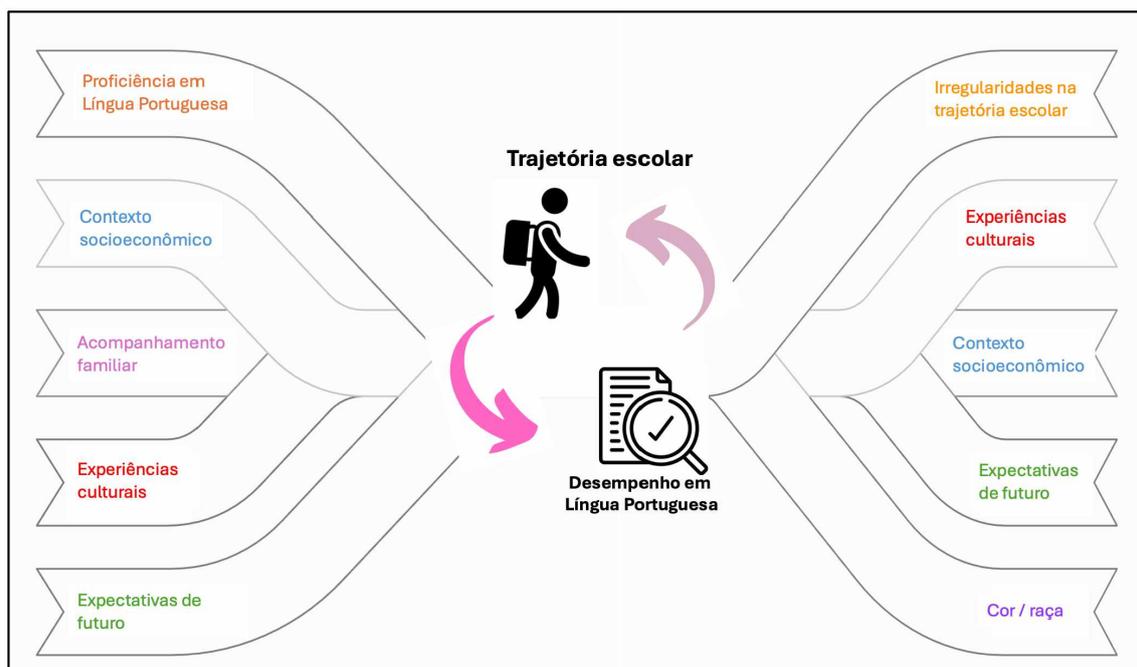
Os dados analisados revelam um cenário complexo entre os avanços na universalização e massificação da educação básica e a fragilidade na integralização das trajetórias escolares, posto que, embora a expansão do acesso (universalização) e a inclusão de grandes contingentes populacionais (massificação) tenham garantido formalmente o direito à educação para milhões

de jovens, as desigualdades estruturais — marcadas por raça, classe e acesso a capital cultural — desdobram-se em interrupções na trajetória escolar, comprometendo a integralização como conclusão sem irregularidades. Essa dinâmica expõe os limites da democratização em contextos de desigualdades, dado que a garantia de acesso não se traduz em equidade, pois a materialização plena do direito à educação demanda além do acesso, mas a permanência em condições dignas e conclusão da educação básica com aprendizagem.

Como destacado por Dubet (2008), a justiça escolar não se resume à igualdade formal, mas à capacidade de as instituições compensarem desigualdades, assegurando que trajetórias não sejam forjadas por privilégios ou exclusões. Assim, a trajetória escolar, enquanto síntese das três dimensões do direito à educação (acesso, permanência e conclusão), torna-se uma representação das contradições de um sistema que universalizou etapas, mas não oportunidades, em que a massificação coexiste com a reprodução de hierarquias que negam, na prática, o princípio constitucional da educação como direito de todos.

Por fim, a figura 11 sintetiza as relações entre elementos que influenciam a garantia do direito à educação, elementos estes que são apresentados em ordem de maior para a menor relação com a trajetória escolar e a proficiência em Língua Portuguesa, que são as variáveis dependentes nas análises empreendidas no presente estudo. Os dados já apresentados das Tabelas 33 e 35 permitem explicar essas conexões, evidenciando efeitos entre os fatores apresentados.

Figura 11 - Trajetórias escolares como síntese do direito à educação: interações e influências entre contextos e desempenhos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Saeb (Inep, 2019).

O contexto socioeconômico atua como um elemento relevante, exercendo influência positiva sobre a proficiência em Língua Portuguesa e, simultaneamente, reduzindo as irregularidades na trajetória escolar. Isso sugere que estudantes de contextos mais favorecidos tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e menor probabilidade de interrupções ou atrasos na trajetória escolar. As experiências culturais também têm efeito sobre a proficiência e contribuem para trajetórias mais regulares, indicando que o acesso a atividades extracurriculares e culturais amplia o desempenho, a permanência no sistema escolar e a possibilidade de conclusão da educação básica.

A expectativa de futuro mostra-se relevante tanto para a proficiência quanto para a regularidade da trajetória. Estudantes com perspectivas de continuar os estudos ou ingressar no ensino superior tendem a expressar maiores resultados e menos irregularidades nas trajetórias. Também é possível que proficiências mais altas e trajetórias regulares influenciem os estudantes a apresentarem expectativas de continuidade dos estudos. Já o acompanhamento familiar tem efeito na redução de irregularidades, reforçando o papel das famílias na manutenção da continuidade escolar.

A variável cor/raça (branco) apresenta um coeficiente positivo na proficiência, apontando para desigualdades estruturais que beneficiam

estudantes brancos em comparação a outros grupos raciais. Esse dado alerta para a necessidade de políticas afirmativas ainda na educação básica. As irregularidades na trajetória impactam negativamente a proficiência, representando um movimento em que interrupções na escolaridade diminuem o desempenho, o que por sua vez, aumenta o risco de novas irregularidades.

Tanto os modelos de regressão para estimar a proficiência ($R^2 = 19,3\%$) quanto os modelos para estimar irregularidades nas trajetórias ($R^2 = 0,13\%$) explicam apenas uma parcela da variância, com um percentual maior da variância não explicada, indicando que outros fatores não analisados podem ser relevantes para a trajetória escolar. Isto posto, a Figura 11 apresenta uma rede de interdependências, em que condições socioeconômicas, suporte familiar, acesso à cultura e expectativas pessoais se interseccionam, forjando trajetórias escolares e fazendo emergir a urgência de abordagens de políticas intersetoriais para garantir o direito à educação.

Finalmente, o presente estudo evidencia que as trajetórias escolares, tomadas como síntese do direito à educação, não se restringem ao acesso à educação básica, representando a complexa interação entre condições estruturais, oportunidades culturais e suporte sociofamiliar.

Há evidências de que as desigualdades educacionais estão vinculadas ao contexto socioeconômico, experiências culturais, expectativas de futuro, cor/raça e acompanhamento familiar, lançando luz sobre os limites da massificação da educação básica, que ampliou o acesso, mas não garantiu equidade nas trajetórias. A democratização, por sua vez, exige políticas que combatam barreiras sistêmicas, integrem dimensões culturais e fortaleçam expectativas de futuro, especialmente para grupos marginalizados.

Assim, garantir trajetórias escolares regulares e proficientes implica em transcender a inclusão quantitativa, priorizando a qualidade e a justiça educacional como pilares de um sistema declaradamente democrático, em que o direito à educação se concretiza pelo acesso, a permanência e a conclusão da educação básica de todos os estudantes, com trajetórias escolares regulares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese dedicou-se a investigar as relações entre desigualdades sociais, contextos socioeconômicos, culturais, familiares, trajetórias escolares e desempenhos em Língua Portuguesa de estudantes da última série do ensino médio de escolas públicas brasileiras, participantes do Saeb 2019, com ênfase no conceito de trajetória escolar compreendida como a síntese da materialização do direito à educação, nas dimensões do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica. Ao longo do estudo, buscou-se articular a análise quantitativa de dados com reflexões teóricas sobre políticas educacionais e reprodução de desigualdades.

O problema de pesquisa questionou como as desigualdades sociais e os diferentes contextos sociais e familiares se relacionam com as trajetórias escolares e os desempenhos dos estudantes em testes padronizados, considerando a materialização do direito de permanência e conclusão da educação básica. Para respondê-lo, o objetivo geral propôs analisar essas relações, enquanto os objetivos específicos orientaram a construção de conceitos, indicadores e análises descritivas, bivariadas e multivariadas, além de problematizar as políticas educacionais.

A pesquisa partiu da premissa de que as trajetórias escolares não são percursos individuais, mas sínteses de processos estruturais, econômicos e culturais que forjam o acesso, a permanência, resultados educacionais e a integralização da educação básica. A materialização do direito à educação, garantido constitucionalmente, foi entendida como acesso formal e permanência qualificada, capaz de romper ciclos de exclusão, além da conclusão da educação básica.

O primeiro objetivo específico buscou construir um conceito de trajetória escolar como materialização do direito universal à educação. A análise revelou que, embora o acesso ao ensino médio tenha sido ampliado nas últimas décadas (representando avanços na democratização), as trajetórias são marcadas por irregularidades (reprovações, abandono temporário) que se desdobram em mais desigualdades. A trajetória escolar foi definida como um processo

multifacetado, influenciado por fatores individuais, contextos socioeconômicos, culturais, expectativas de futuro e acompanhamento familiar.

Os dados analisados mostraram que 26,8% dos estudantes do recorte da pesquisa tiveram pelo menos uma reprovação, e 7,5% relataram ter abandonado os estudos pelo menos uma vez; esses indicadores foram significativamente correlacionados com baixos níveis socioeconômicos (NSE).

As análises multivariadas realizadas nesta pesquisa confirmaram a centralidade das interrupções escolares na produção das desigualdades educacionais. O *indicador de irregularidade nas trajetórias* revela que cada experiência de reprovação, abandono, entrada tardia no sistema de ensino e transferência para a EJA reduz significativamente o desempenho dos estudantes no Saeb, com efeito cumulativo ao longo da educação básica.

Esse resultado demonstra que as interrupções não são meros eventos pontuais, mas marcadores estruturais que influenciam o desempenho e aprofundam desvantagens, mesmo quando controlados fatores como nível socioeconômico, experiências culturais ou acompanhamento familiar. A continuidade desse efeito negativo em um modelo estatístico reforça que as trajetórias irregulares não são consequências aleatórias, mas expressões de mecanismos sistêmicos de exclusão, nos quais estudantes de contextos vulneráveis são desproporcionalmente impactados.

A descoberta corrobora a tese de que a massificação do acesso, ainda que essencial para a democratização, não garante a integralização do direito à educação, uma vez que a permanência precária e as rupturas nas trajetórias perpetuam desigualdades que os testes padronizados apenas tornam visíveis. Portanto, políticas focadas apenas em universalizar matrículas parecem insuficientes, embora sejam ainda necessárias.

Outra evidência demonstrada neste estudo é de que os testes padronizados e os dados de contexto são ferramentas úteis para mapear desigualdades, mas insuficientes para capturar dimensões qualitativas do direito à educação. Esses resultados corroboram a crítica da literatura do campo da educação sobre a necessidade de complementar avaliações quantitativas com análises qualitativas que considerem experiências subjetivas dos estudantes.

A tese também confirmou que as desigualdades sociais e familiares estão entrelaçadas com trajetórias escolares e desempenhos, atuando como barreiras à materialização plena do direito à educação. Apesar dos avanços na democratização do acesso, a massificação do ensino médio não foi acompanhada de mecanismos para compensar desvantagens históricas, como a falta de acesso a recursos materiais e a fragilidade do capital cultural familiar. E, desta forma, o direito à educação é formalmente universal, mas materialmente hierarquizado, com trajetórias escolares representando as desigualdades de acessos que marcam a sociedade brasileira.

A análise das trajetórias escolares evidenciou que reprovações, abandonos temporários e evasão não ocorrem ao acaso, mas estão profundamente relacionadas a fatores como cor/raça, condição socioeconômica, experiências culturais e expectativas de futuro. Estudantes negros de contextos desfavoráveis, mesmo quando concluem a educação básica, apresentam trajetórias mais irregulares, o que demonstra que a equidade na educação não pode ser reduzida à simples garantia de acesso. Para que todos tenham condições de progredir e concluir seus estudos sem interrupções, é necessário assegurar condições concretas de equidade.

Os dados do Saeb 2019 analisados nesta pesquisa indicam que o desempenho em Língua Portuguesa está correlacionado ao nível socioeconômico, reforçando o desafio de avaliações padronizadas em capturar nuances contextuais e individuais. Embora essas avaliações sejam ferramentas importantes para identificar padrões gerais, suas limitações podem comprometer a capacidade das políticas educacionais de responder às diversas realidades dos estudantes.

A contribuição deste estudo está na evidência de que, mesmo entre estudantes que conseguem concluir o ensino médio, há marcas persistentes de exclusão expressas em trajetórias irregulares e desempenhos inferiores, especialmente entre aqueles de contextos mais vulneráveis.

Os achados endossam a necessidade de avançar no sentido da universalização do acesso, promovendo condições que assegurem trajetórias escolares regulares e exitosas. Isso demanda políticas intersetoriais que integrem educação, suporte material e simbólico, garantindo que todos os

estudantes tenham a oportunidade de frequentar a escola, de aprender e se desenvolver plenamente, tal como preconizado na Constituição Federal de 1988.

Assim, pesquisa contribui para o debate educacional ao demonstrar que a democratização do ensino não pode ser reduzida à garantia formal de acesso, permanência e conclusão. A equidade demanda a transformação das estruturas e culturas escolares e sociais, garantindo, por meio das políticas educacionais, trajetórias escolares que considerem a multidimensionalidade do fenômeno educacional e dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa inova em pelo menos dois aspectos centrais. Primeiro, na utilização de dados transversais para analisar trajetórias a partir das informações concedidas pelos estudantes por meio dos questionários socioeconômicos. Em segundo lugar, por apresentar um indicador contínuo de irregularidade nas trajetórias, que não considera apenas duas ou três categorias que agregam situações distintas de irregularidades.

Outro aspecto relevante da análise foi a intenção de demonstrar como fatores que estão associados, como trajetórias e proficiência, são influenciados por diversas outras dimensões da realidade ao mesmo tempo. Fatores como nível socioeconômico, cor, expectativas de futuro, acompanhamento familiar, etc. podem influenciar trajetórias e proficiências dos estudantes ao mesmo tempo, com efeitos distintos, que podem e devem ser alvo de políticas que busquem maior equidade.

Reafirma-se, portanto, que a educação não é um espaço neutro, mas um campo de disputas e desafios, cuja efetivação emana do compromisso de garantir trajetórias escolares mais regulares e, com isso, materializar o direito à educação a todos os seus titulares. Para futuros estudos, recomenda-se a ampliação da análise, articulando respostas dos questionários respondidos por professores, diretores e secretários de educação às respostas apresentadas pelos estudantes, incluindo variáveis relativas à responsabilidade dos sistemas educacionais e das escolas na redução das desigualdades, bem como investigações longitudinais que acompanhem trajetórias escolares ao longo do tempo.

Ademais, entende-se que a escola é lugar de multiplicidade de fatores sociais, em que trajetórias escolares são forjadas por interseções entre aspectos

multidimensionais. Avançar rumo a um sistema equitativo implica transformar estruturas e culturas escolares e sociais, garantindo que o direito à educação seja materializado como uma experiência digna. A materialização desse direito, portanto, não é um fim, mas um processo contínuo de luta por justiça social, no qual a pesquisa acadêmica tem papel fundamental ao lançar luz sobre as múltiplas invisibilidades.

Os resultados desta tese evidenciam que a materialização do direito à educação no Brasil permanece assentada nas estruturas históricas de desigualdade, que se reproduzem nas trajetórias escolares e nos desempenhos dos estudantes.

Por isso, para além dos diagnósticos quantitativos, parece urgente avançar em pesquisas que integrem perspectivas longitudinais, capazes de mapear como as interrupções nas trajetórias escolares se acumulam ao longo da vida escolar e como fatores escolares — como a qualidade da gestão, a formação docente e a infraestrutura — interagem com vulnerabilidades sociais para produzir exclusão. Tais estudos devem articular microssistemas (escolas, famílias) a macrodinâmicas (políticas de financiamento, diretrizes curriculares), revelando como o sistema educacional, em sua totalidade, pode amplificar ou mitigar desigualdades.

Nesse sentido, políticas educacionais precisam considerar métricas de acesso e incorporar mecanismos que garantam trajetórias regulares e equitativas. Ademais, parece fundamental propor que pesquisas futuras explorem os fatores relacionados às escolas, como práticas pedagógicas, culturas escolares e sistemas de avaliação internos e como estes fatores podem reproduzir ou desafiar hierarquias sociais.

A inclusão de dados qualitativos e uma abordagem metodológica multinível, considerando diferentes elementos do sistema educacional poderiam permitir compreender, em profundidade, os fatores críticos que impedem a efetivação do direito à educação. Assim, com evidências robustas e multifacetadas pode ser possível construir políticas que, além de universalizar o acesso, transformem a escola em um espaço de emancipação, e que todas as trajetórias sejam possíveis, independentemente de origem, cor ou condição social.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. **Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos**: desafios para conceituação e operacionalização empírica. Lua Nova, São Paulo, 110, p. 189-214, 2020. Disponível em <scielo.br/j/ln/a/Kgn3rk4gnpRT3XhNCDMLTsF/?format=pdf> Acesso em 18 jul. 2023.

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F., XAVIER, F. P. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013**: hiato entre grupos sociais. Revista Brasileira de Sociologia. Vol. 4, n. 7. Jan-Jun, 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.20336/rbs.150>> Acesso em 22 nov. 2022.

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. F. **Fatores familiares e desempenho escolar**: uma abordagem multidimensional. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 56, no 3, 2013, pp. 571 a 603. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/dados/a/5t5Dcx9ZVqTykv6hF8CvHRc/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 23 abr. 2023.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais**: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj>. Acesso em: 4 ago. 2023.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5mxhCjNhcVqywyk79QdfPj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 23 ago. 2023

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais**: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em jan. 2025.

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida; JUCÁ, Sandro César Silveira. Revista Contemporânea de Educação, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Acesso em jan. 2025.

ALVES; SOARES; XAVIER. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013**: hiato entre grupos sociais. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 07 | Jan. Jun, 2016. Disponível em:

<https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/181>. Acesso em abr. 2024.

AMARAL, N. C. **PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. Disponível em < <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>> Acesso em 01 dez. 2022.

AMATO, P. R.; KEITH, B. **Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis**. Journal of Marriage and Family, 53 (1), 43-58. 1991. DOI: 10.2307/352931. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/353132> Acesso em 23 abr. 2023.

ANTONIASSI, Sarina Giongo; MACHADO, Christiane Opuszka; SANTOS, Diego Spinoza dos; SANTOS, Lais dos; HÖFELMAN, Doroteia Aparecida. **Tempo de tela, qualidade da dieta de adolescentes e características do entorno escolar**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 29, n. 1, e00022023, 2024. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csc/2024.v29n1/e00022023/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna/Todos pela Educação, 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

ARROYO, M. G. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Ministério da Educação, Secadi, 2020. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/181>. Acesso em: 20 ago. 2023.

AYRES, J. R. C. M. **O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

BARBOSA, L. M. R. **As origens do direito à educação: Martinho Lutero e a reforma protestante**. Curitiba: CRV, 2017.

BERNSTEIN, B. **Classes e pedagogia: visível e invisível**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio. 1984. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1424/1422>> Acesso em 14 mai. 2023.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R. **Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, e-20950, out./dez. 2020. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20950>> Acesso em 07 jul. 2023.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BÓGUS, L. M. M.; MAGALHÃES, L. F. A. **Desigualdades socioespaciais e pandemia: impactos metropolitanos da Covid-19.** In: PASSOS, J. D. (org.). *A pandemia do coronavírus: onde estivemos? Para onde vamos?* São Paulo: Paulinas, 2020. p. 75-94.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb.** Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 101-132, novembro. 1999. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 28 ago. 2023.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa. 2012, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa.** 2012, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388.

BOURDIEU, P. **Le capital social: notes provisoires.** ARSS, v. 31, jan. 1980.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura.** Belo Horizonte: Educ. Rev., p. 3 – 15, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.094,** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 04 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n. 8.069,** 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social** – PNAS/ 2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

BRITO, M. A.; CRUSOÉ, N.M.C. **Relação família-escola: uma leitura fenomenológica**. LES Linguagens, Educação e Sociedade Teresina, v. 24, n. 43, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/9373/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CAMPOS, A. G. **Bem-estar social nos anos 1990 e 2000: traços estilizados da história brasileira**. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2015. Disponível em <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3512/1/td_2025.pdf> Acesso em 01 nov. 2022.

CARMO, M. E.; GUIZARDE, F. L. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social**. Cadernos de Saúde Pública, v.34, n.3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 ago. 2023.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, M. **Democratização da escola pública: uma proposição à síntese brasileira**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.13, n.39, p.462-483, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6001>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: avaliação política pública educacional, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2023.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. 1. ed. Editora Unesp.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e eficaz?** Cadernos Cenpec. São Paulo. v.3, n.1, p.9-40. jun. 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202>> Acesso em 29 nov. 2022.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-22, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho de 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 23 out. 2022.

CURY, Carlos Roberto. **Educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 23 out. 2022.

DAVERNE, C. **Trajetórias Escolares.** In: VAN ZANTÉN, A. (ORG). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 768–770.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** Heci Regina Candiani (trad.). São Paulo: Boitempo, 2016.

DONOSO-ROMO, A. **A educação emancipatória:** Ivan Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara e o pensamento latino-americano. Tradução de Daniel Garroux, Mariana Moreno Castilho. 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia, GO: Editora da Imprensa Universitária / ANPAE, 2017.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FAN, W.; WILLIAMS, C. M. **The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation.** Educational Psychology. Ed. 30(1). P. 53–74. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1080/01443410903353302> Acesso em 23 abr. 2023.

FEIJÓ, J. R.; FRANÇA, J. M. S.; NETO, V. R. P. **Desempenho dos estudantes ao final do ensino médio**: mensurando a influência direta e indireta da educação dos pais. *Revista Brasileira de Economia* Vol. 76, No. 1 (Jan–Mar 2022) 30–56. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbe/a/Zx6b9fvJmbPGry7c89WZtQg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 02 abr. 2023.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Ministério da Educação/ Instituto de Pesquisa Aplica Anísio Teixeira, 2007. Disponível em <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf> Acesso em 04 ago. 2023.

FITOUSSI, J. P.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1997.

FRANTZ, Maíra Galotti. **Quanto Custa o Direito à Educação Pública em Condições de Qualidade?** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 29, No. 169. 2021. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/357018582_Quanto_custa_o_direito_a_educacao_publica_em_condicoes_de_qualidade> Acesso em 02 abr. 2024.

FUNDAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. [Internet] UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des Droits de l'enfant (IDE), Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 15 fev. 2025.

GONZÁLES, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Anais do IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 29 a 31 de outubro de 1980. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%281983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; ABREU, Domingos Savio. SCHNEIDER, Gabriela. **As diferenças na garantia do direito à infraestrutura escolar no Paraná: um estudo nas escolas de ensino médio com beneficiários do Programa Bolsa Família.** Perspectiva, Florianópolis, v. 39, n. 1p. 01-23, jan./mar. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70401/45811> > Acesso em 10 ago. 2024.

HIRATA, Guilherme; MELO, Lucas; OLIVEIRA, João Batista. **O Fundeb e a questão da equidade.** Revista Brasileira de Economia, Vol. 76, No. 2 (Abr–Jun 2022) 174–196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/85pG3GQwFc39m5d5GYXwzmq/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Microdados.** 2019. Acesso em: março de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua – PNAD contínua 2018. [Internet] IBGE, 2018. ISBN 978-85-240-4495-3. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua – PNAD contínua – 2019.** [Internet] IBGE, 2020 ISBN 978-65-87201-09-2. Disponível em: <https://s5.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2022/08/pnad-ibge-educacao-2019.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Estudos revelam impacto da redistribuição de renda no Brasil.** 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13909-estudos-revelam-impacto-da-redistribuicao-de-renda-no-brasil>. Acesso em: 23 out. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Política social e desenvolvimento.** Políticas sociais: acompanhamento e análise. Vinte anos da Constituição Federal, n. 17. 2. ed. Vol. 1, mar. 2007. Disponível em < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4134/1/bps_17_vol001_completo.pdf > Acesso em 01 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da década.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Microdados.** 2019. Acesso em: março de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2022.** [Internet] INEP, 2022.

Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota informativa dos resultados do Saeb 2021** - versão retificada.

KOIDE, A.B.S. **Ninguém solta a mão de ninguém!** Um olhar para práticas pedagógicas que valorizam a aprendizagem por domínios e as funções executivas em um contexto de alta vulnerabilidade social. Tese. 310f. (Doutor em Educação). Campinas – SP: PUC Campinas, 2021. Disponível em <<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15276?locale-attribute=en>> Acesso em 3 ago. 2023.

KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F. **Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais:** a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CVnFtFcqYszKTnFLWVThxLc/abstract/?lang=pt>> Acesso em: jan. 2025.

KOSLINSKI, M.C.; LASMAR, C.; ALVES, F. **Observatório Educação e Cidade:** algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. E-metropolis, n. 8, p. 8-20, 2012. Disponível em: http://www.emetropolis.net/index.php?option=com_edicoes&task=artigos&id=20&lang=pt. Acesso em jul. 2024.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. **A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na Educação Infantil.** Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 32, e08314, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8314/4330>. Acesso em jan. 2025.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. **Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro.** Lua Nova, São Paulo, n. 110, p. 215-245, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/kCGVCBfRzvz5wjKvWcxsnv/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 9 de abr. 2024.

KUENZER, A. **Ensino de 2º grau:** O trabalho como princípio educativo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>> Acesso em 18 nov. 2022.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, L.H.A. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza.** Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Ministério da Educação, Secadi, 2020. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LIMA, Franciele Ribeiro; ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A qualidade da educação evidenciada no IDEB em uma escola pública brasileira**. Pós-Graduação. Goiás: Pontifícia Universidade Católica, 2018. Disponível em <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Franciele-Ribeiro-Lima_-Maria-Alice-de-Miranda-Aranda.pdf> Acesso em 01 ago. 2023.

LIMA, L.C. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LIMA, Licínio. SÁ, Virgínio. **A participação dos pais na governação democrática das escolas**. In Jorge Ávila de Lima (Org.). Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação. Porto: Edições ASA, p. 25 – 9, 2001.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. **Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente**. In: ARRETCHE, Marta (org.). Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 163-189.

LUCAS, S. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

LUIZ, F. P. de C. **A relação família e escola no campo acadêmico da política educacional no Brasil e em Portugal: percursos e tendências**. 2021. 136 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. 2021.

MELLO, M.B. **Espaços-tempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional**. In: GARCIA, R..L. Método: pesquisa com o cotidiano. São Paulo: DP&A, 2003.

MENDES, K.T.; RONZANI, T. M.; PAIVA, F. S. **População em Situação de Rua, vulnerabilidade e drogas: uma revisão sistemática**. Psicologia & Sociedade, v.31, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/N9kcMm76dkJ8nrBWFhZtvfq/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, A. S. R. de; NOGUEIRA, M. O. **Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. Educação em perspectiva.** Viçosa, MG. V. 10. p. 1-15. 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7097>> Acesso em 23 ago. 2023.

OLIVEIRA, J. C. de. **Evolução do índice de desenvolvimento humano do Brasil em relação aos dos países latino-caribenhos.** Universidade Federal do Rio Grande Sul. Disponível em <https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2017/02/TD18_2003_oliveira.pdf> Acesso em 01 nov. 2022.

OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 661-690.

OLIVEIRA, R. P. et al. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil.** Relatório Final. Estudos e Pesquisas Educacionais. Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de educação (CEPPPE), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em <<http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/relatoriodesigualdades.pdf>> Acesso em 12 nov. 2022.

OLIVEIRA, R. P. et al. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil.** Estudos & Pesquisas Educacionais, n. 4, p. 19-112, 2013. Disponível em <<https://repositorio.usp.br/item/002521346>> Acesso em: 23 out. 2022.

OLIVEIRA, R. P. **O direito à educação.** In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, p. 15-43. 2001.

OLIVEIRA, R. P., ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação. N. 28. Abr 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/abstract/?lang=pt>> Acesso em 12 abr. 2022.

Oliveira, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais.** 1. ed. Niterói: Xamã, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RAFTERY, A.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish Education. **Sociology of Education**, n. 66, p. 41-62, 1993.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. **Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010**. In: ARRETCHE, M. (org.) *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

SÁ, V. **A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional**. Braga, Portugal: IEP – Universidade do Minho, 2004.

SÁ, Virgínio. **A (não) participação dos pais na escola**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2014.

SANFELICE, J.L.; SIQUELLI, S.A. **Desafios à democratização da educação do Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Minas Gerais, 2016.

SANTOS, Flávia Vitor Longo dos. Pequeno manual para aplicação do modelo Profluxo. *Revista Brasileira de Educação* v. 26 e260059 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260059>> Acesso em 14 abr. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cjhK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 10 ago. 2024.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Teoria do *habitus* em Bourdieu: uma leitura contemporânea**. *Revista Brasileira de Educação*, 2010. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em jan. 2025.

SILVA, A. A. JACOMINI, M. A., orgs. **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SILVA, D. I. et al. **Vulnerabilidade da criança diante de situações adversas ao seu desenvolvimento**: proposta de matriz analítica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v.47, n.6, p.1397-402, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/RcpXfppmT6MfFnFZRy6ZG3z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio**: que rumo tomará a última etapa da educação básica? Dossiê 67–Formação no Ensino Médio: Contribuição da Filosofia EccoS –Rev. Cient., São Paulo, n. 67,p. 1-15e25514,out./dez. 2023.

SILVA, P. **Análise sociológica da relação escola-família**: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 443-464. Disponível em <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>> Acesso em 01 dez. 2022.

SILVA, P. **Interface escola-família: um olhar sociológico**. Tese de doutoramento. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2001.

SIMÕES, A. A. **Acesso à educação básica e sua universalização**: missão ainda a ser cumprida. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. 2019. Disponível em <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3974/3562> acesso em 25 ago. 2023.

SOARES, J. F., ALVES, M. T. G., FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População** [online]. 2021, v. 38, pp. 1-21.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 147-165, jun. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/JDpHpqdd5J57TxPhXW8mLcg/?format=pdf> Acesso em 28 ago. 2023.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. **Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira**. *R. bras. Est. Pop.*, v.38, p.1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZRM8LBTqQMhMDQNJDwjQZQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Uso de telas por crianças e adolescentes: recomendações para um consumo saudável**. *Nota Técnica*, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **A política educacional e seus objetos de estudo**. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN

POLÍTICA EDUCATIVA, p. 1-3 (resumo de mesa redonda). Curitiba: UFPR, 2014.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. **A Constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos**. Arquivos analíticos de Políticas Educativas. Vol. 26, n. 168, p. 1-25, dez. 2018.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à Estatística**. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Taxa de distorção idade-série na Educação Básica**. [Internet] UFSC, 6 nov. 2020. Disponível em: <http://plataformadeformacao.lantec.ufsc.br/nota-tecnica/1>. Acesso em: 28 jul. 2023.

VIANA, G.; LIMA, J. F. **Capital humano e crescimento econômico**. Interações, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 12 mar. 2023.

VILLANI, M; OLIVEIRA, D. A. **Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre PISA e o IDEB**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p.1343-1362, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7BLgKmGCDYQCtqQsgJwMnHD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

WINTER, A. C, MENEGOTTO, L. M. O., & ZUCCHETTI, D. T. **Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersetorialidade**. Conhecimento & Diversidade, v.11, n;25, p.165-183, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5526. Acesso em: 3 ago. 2023.

7 ANEXOS

7.1 ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOENCÔMICO DO ALUNO – 3ª E 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – SAEB 2019

ID Censo: 99999
Cód. Aluno: 99999

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019
QUESTIONÁRIO DO ALUNO - 3ª/4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Questão 1. Qual língua você fala com mais frequência em sua casa?

- A Português.
 B Espanhol.
 C Outra língua.

Questão 2. Qual é a sua cor ou raça?

- A Branca.
 B Preta.
 C Parda.
 D Amarela.
 E Indígena.
 F Não quero declarar.

Questão 3. Normalmente, quem mora na sua casa?

(Preencha um círculo em cada linha)

	Não ⇕	Sim ⇕
a) Mãe (mães ou madrasta).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pai (pais ou padrasto).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Irmão(s) ou irmã(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Avô ou avó.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Outros (tios, primos etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 4. Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?

- A Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.
 B Ensino Fundamental, até o 5º ano.
 C Ensino Fundamental completo.
 D Ensino Médio completo.
 E Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).
 F Não sei.

Questão 5. Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?

- A Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.
 B Ensino Fundamental, até o 5º ano.
 C Ensino Fundamental completo.
 D Ensino Médio completo.
 E Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).
 F Não sei.

Questão 6. Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam:

(Preencha um círculo em cada linha)

	Nunca ou quase nunca ⇕	De vez em quando ⇕	Sempre ou quase sempre ⇕
a) Conversar com você sobre o que acontece na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Incentivar você a estudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Incentivar você a fazer a tarefa de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Incentivar você a comparecer às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ir às reuniões de pais na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 7. Com que frequência sua família paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)?

- A Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando (ex.: uma vez por semana, a cada quinze dias etc.).
 C Sempre ou quase sempre (ex.: três ou mais dias por semana).



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



831569157563243232

ID Censo: 99999
Cód. Aluno: 99999

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019
QUESTIONÁRIO DO ALUNO - 3ª/4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Questão 8. Na região que você mora tem:

(Preencha um círculo em cada linha)

	Não ⇓	Sim ⇓
a) Rua pavimentada (asfalto ou calçamento).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Água tratada da rua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Iluminação na rua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 9. Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa?

(Preencha um círculo em cada linha)

	Nenhum ⇓	1 ⇓	2 ⇓	3 ou mais ⇓
a) Geladeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Tablet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Computador (ou notebook).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Quartos para dormir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Carro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 10. Na sua casa tem:

(Preencha um círculo em cada linha)

	Não ⇓	Sim ⇓
a) Tv a cabo (Ex.: Net®, Sky® etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Rede Wi-Fi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Um quarto só seu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mesa para estudar (ou escrivaninha).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Garagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Forno de micro-ondas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Aspirador de pó.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Máquina de lavar roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Freezer (independente ou segunda porta da geladeira).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 11. Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?

- A Menos de 30 minutos.
 B Entre 30 minutos e uma hora.
 C Mais de uma hora.

Questão 12. Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?

- A À pé.
 B De ônibus urbano.
 C De transporte escolar.
 D De barco.
 E De bicicleta.
 F De carro.
 G Outros meios de transporte.



ID Censo: 99999
Cód. Aluno: 99999

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019
QUESTIONÁRIO DO ALUNO - 3ª/4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Questão 13. Com que idade você entrou na escola?

- A 3 anos ou menos.
 B 4 ou 5 anos.
 C 6 ou 7 anos.
 D 8 anos ou mais.

Questão 14. A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?

- A Somente em escola pública.
 B Somente em escola particular.
 C Em escola pública e em escola particular.

Questão 15. Você já foi reprovado?

- A Não.
 B Sim, uma vez.
 C Sim, duas vezes ou mais.

Questão 16. Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?

- A Nunca.
 B Sim, uma vez.
 C Sim, duas vezes ou mais.

Questão 17. Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para:

(Preencha um círculo em cada linha)

	Não uso meu tempo para isso ⇓	Menos de 1 hora ⇓	Entre 1 e 2 horas ⇓	Mais de 2 horas ⇓
a) Lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fazer cursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Fazer trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Estudar (lição de casa, trabalhos escolares, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 18. Com que frequência você costuma:

(Preencha um círculo em cada linha)

	Nunca ou quase nunca ⇓	De vez em quando ⇓	Sempre ou quase sempre ⇓
a) Ler notícias (jornais, revistas, internet etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ler livros que não sejam das matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 19. Quando terminar o Ensino Médio você pretende:

- A Somente continuar estudando.
 B Somente trabalhar.
 C Continuar estudando e trabalhar.
 D Ainda não sei.

Questão 20. Você concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo?

- A Não.
 B Sim.

RIO DE JANEIRO/RJ P-50001 E-50001
ESC ESTADUAL JOAQUIM NABUCO (9999)
TURMA: 2º ANO TURNO: MATUTINO

Atendimento Especializado Cód Turma: RR00637-3
Prova(s): 32 Volume: 1/1 ANO: 2º ANO EF



831569157563243232

