

Artigos

Origem social e desempenho escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (2013-2019)

Maria Celi Ramos da Cruz Scalon¹

Fernando Tavares Júnior²

Victor Gabriel Alcantara³

Resumo

Este trabalho propõe uma análise do efeito de fatores sociais no desempenho escolar aferido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) entre 2013 e 2019. O objetivo é discutir o impacto da origem social nas trajetórias individuais, aqui abordadas através dos dados secundários fornecidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Serão discutidas, principalmente, duas perspectivas consolidadas na literatura sobre desigualdades educacionais: uma em relação à conservação e reprodução de posições de origem, o tipo “Escola Reprodutora” e outra em relação aos casos de Escolas que conseguem controlar desigualdades de origem e oferecer condições adequadas ao desenvolvimento dos estudantes, o tipo “Escola Eficaz”. Entre esses dois extremos, que se configuram em categorias analíticas/tipos ideais, contribuimos com um panorama do efeito de fatores sociais ao longo do tempo. Com isso sistematizamos evidências empíricas em relação às desigualdades de resultados escolares e padrões de estratificação educacional.

Palavras-chave

desigualdade de oportunidades; Educação Básica; estratificação educacional.

Abstract

This paper proposes an analysis of the effect of social factors on student performance measured by the Brazilian National System for the Evaluation of Basic Education between 2013 and 2019. The objective is to discuss the impact of the social background on individual trajectories, addressed here through the data provided by the Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹ Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. *E-mail:* celiscalon@gmail.com.

² Doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. *E-mail:* ftavares@caed.uff.br

³ Mestrando na Mestrando PPGSA-UFRJ. *E-mail:* victoralcantara.csocial@gmail.com.

(Inep). Two perspectives consolidated in the literature on educational inequalities will be mainly discussed: one regarding the conservation and reproduction of background positions, the “Reproductive School” type (BOURDIEU; PASSERON, 2008[1970]; COLEMAN et al., 1966), and the other regarding the cases of Schools that manage to control background inequalities and offer adequate conditions for the development of students, the “Effective School” type. Between these two extremes, which are configured in analytical categories/ideal types (WEBER, 2004), we contribute with an overview of the effect of social factors over time.. Thus, we systematized empirical evidence in relation to inequalities in school results and educational stratification patterns.

Keywords

opportunity inequality; Basic Education; educational stratification.

Rock no Brasil: breve retrospecto

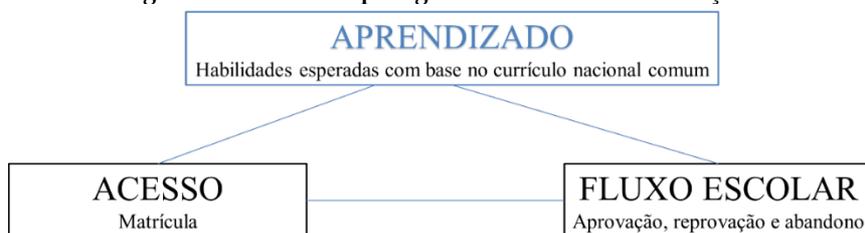
Introdução

As diferenças na distribuição de recursos materiais e/ou simbólicos estruturam a produção de estratos sociais e configuram as múltiplas desigualdades que, por sua vez, condicionam as trajetórias sociais de indivíduos e grupos. As habilidades adquiridas na instituição escolar são parte importante dos recursos educacionais e condicionam as oportunidades em processos seletivos, podendo ser revertidas em acesso ao ensino superior, técnico e ao ingresso no mercado de trabalho. O artigo trata sobre esse recurso, as habilidades escolares, aferido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no Brasil. O objetivo é compreender como as habilidades exigidas no ambiente escolar se distribuem, se há e quais são seus condicionantes e o tamanho do efeito de cada fator na última década. Com isso, visamos também compreender a estrutura das desigualdades de oportunidades educacionais e a garantia do direito à Educação.

No artigo 6º da Constituição Federal, a educação é o primeiro dos direitos sociais, e o artigo 205 explicita que a educação visa dotar cada cidadão dos aprendizados necessários para “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016). A garantia desse direito é sintetizada por Soares (2007) por três dimensões: o acesso, o fluxo escolar

(relação idade e ano escolar) e o aprendizado. Neste sentido, o direito à educação é garantido quando uma criança acessa o sistema, realiza a trajetória em fluxo regular e com o aprendizado adequado. Trajetórias como essa sintetizam a concepção de “sucesso escolar”, com a possibilidade de ser somada à profissionalização técnica ou superior e ocupação do mercado de trabalho (Figura 1).

Figura 1 - Dimensões para garantia do direito à Educação



Fonte: Elaborada com base na síntese de Soares (2007).

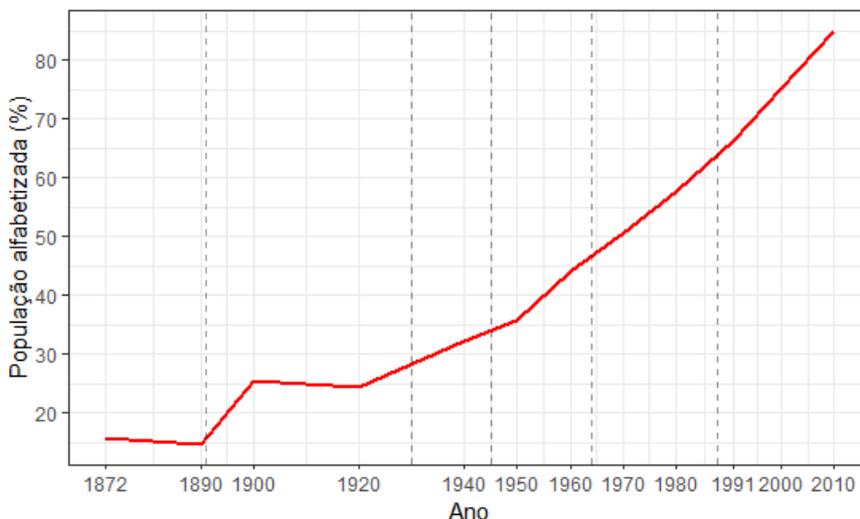
O fato de a Educação aparecer como o primeiro direito social não é por acaso. Mais do que um direito, a escolarização estabelecida em lei é um dever da família e do Estado, visando à formação para a cidadania e à qualificação para o trabalho. A educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada em três níveis: i) pré-escola (4-5 anos); ii) Ensino Fundamental (6-14 anos) e; iii) Ensino Médio (15-17 anos). O poder público tem por obrigação garantir o direito à educação, que prevê não apenas o acesso, mas a qualidade (ainda que seja difícil de apreender, dadas as controvérsias e a complexidade de mensuração) e a igualdade de condições.

Nos estudos sobre estratificação social, muitos pesquisadores têm indicado que as oportunidades educacionais estão diretamente relacionadas com a estruturação do sistema ocupacional, o acesso à renda mais alta e às chances de mobilidade social (ERIKSON; GOLDTHORPE; PORTOCARERO, 1979; OLIN-WRIGHT, 1979). O nível e os anos de escolaridade representam importantes indicadores para a composição dos estratos, o que coloca a escola como uma instituição privilegiada para o estudo da estratificação, desigualdades e trajetórias sociais. Alves e Soares (2009) destacam a abordagem de Duncan (1966) ao apontar que educação e a renda são, respectivamente, causa e efeito do *status* ocupacional, indicadores fundamentais para a composição de estratos sociais. Os diplomas e certificações escolares, por exemplo, são atestados oficiais do conjunto de habilidades que o indivíduo está apto a realizar,

operando como credenciais que legitimam a ocupação de uma determinada posição social, com acesso a recursos, *status*, prestígio e poder⁴.

Desde a década de 1960 tem sido observada no Brasil uma expansão no sistema nacional de educação, acompanhando o processo de modernização conservadora (SILVA; HASENBALG, 2000, 2003). Analisando os dados do censo demográfico de 1960 a 2010, Alves de Brito (2017) aponta para essa tendência de desigualdade na expansão do sistema, com o acesso aumentando primeiro para as classes mais altas, e depois expandindo para as classes mais baixas (ALVES DE BRITO, 2017). Embora seguindo padrões de estratificação, esse fenômeno representou um marco na história educacional do país, cuja tradição excludente inviabilizava o acesso à escolarização pelas camadas populares e restringia aos jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de vida. A distribuição de uma das mais básicas habilidades, a leitura e a escrita (alfabetização), acompanha a história de modernização do Estado Nacional brasileiro (Gráfico 1).

Gráfico 1. Proporção de pessoas alfabetizadas no Brasil: uma série histórica 1872-2010.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IBGE e do IPEA Data.

⁴ Na definição de Max Weber sobre poder, enquanto probabilidade de impor a própria vontade numa relação social mesmo contra resistências (WEBER, 2010, p. 33), há o vínculo com a posse ou domínio de recursos escassos com os quais indivíduos ou grupos poderiam usufruir para realizar a ação e fazer valer o interesse. Neste sentido, discutir e analisar o fenômeno das desigualdades em suas múltiplas dimensões implica o estudo da distribuição dos recursos e do poder.

Com a obrigatoriedade do ensino básico e a consequente ampliação progressiva de matrículas, a escola pública passa a receber milhares de jovens de diferentes lugares e condições socioeconômicas. Apontando para esse resultado, Oliveira (2007) argumenta que, com a expansão do acesso, a realidade educacional brasileira passa por uma mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais (OLIVEIRA, 2007), pois, se, por um lado, houve uma redução na desigualdade de acesso à escola, por outro podem ser observadas (re)produções de desigualdades nas dinâmicas internas das relações entre indivíduo/aluno, família e escola (LAREAU, 2007; NOGUEIRA, 2011; ALVES *et al.*, 2013; NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015), pela condição socioeconômica dos estudantes (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014), pela identidade étnico-racial (ALVES; SOARES, 2002; CASTRO; ABRAMOVAY, 2006), pelo gênero (ALVES, 2020), nas dinâmicas externas das relações entre escola e territorialidade (BURGOS, 2008; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009; RIBEIRO, 2014; ALMEIDA, 2017; CARVALHO *et al.*, 2020; ERNICA; RODRIGUES, 2020), entre outros fatores. É fundamental, portanto, abrir a caixa-preta escolar para compreender a distribuição de habilidades, as trajetórias e os condicionantes do “sucesso” ou “fracasso” escolar.

Embora a educação seja um tema central para a Sociologia, há uma lacuna em estudos empíricos sobre a “escola” ou os “sistemas” (TAVARES JÚNIOR, 2020). Este artigo visa contribuir com essa lacuna, abordando o problema específico da desigualdade de aprendizagem ou desempenho escolar dos estudantes na Educação Básica. Buscamos compreender se fatores sociais estão condicionando a aquisição de habilidades e a aprendizagem na experiência escolar mobilizando dados secundários fornecidos pelo Inep na última década. As questões centrais da pesquisa são: fatores sociais estão condicionando a aquisição de habilidade/aprendizado dos estudantes no ensino fundamental? Qual o peso desses fatores na explicação da variação de desempenho aferido por avaliações externas (nacionais/internacionais)? Como tais fatores explicam a variação no desempenho nas últimas edições da avaliação nacional?

Para abordar essas questões, organizamos o artigo em quatro partes. Na primeira, fazemos uma breve revisão da literatura sobre desigualdades educacionais, com foco nas discussões sobre efeito da origem social e o efeito da escola. Na segunda, descrevemos os materiais e os métodos utilizados para operacionalizar as análises. Na terceira, apresentamos resultados e os discutimos seguindo as questões colocadas. Por fim, tecemos considerações finais relacionando a discussão feita pela literatura e as evidências encontradas.

Desigualdades educacionais: efeito da origem e efeito da escola

Desde a adoção das avaliações externas de larga escala, inspiradas pela expansão do sistema de ensino e pelos trabalhos realizados após as primeiras experiências de avaliação de sistema na década de 1960, nos Estados Unidos (COLEMAN, 1966) e na Inglaterra (PLOWDEN, 1967), temos informações sistematizadas sobre alguns conhecimentos específicos, a condição socioeconômica dos estudantes, a infraestrutura escolar, o perfil dos docentes e diretores e outras dimensões da instituição escolar. Essas informações têm sido fundamentais no acompanhamento das diversas redes de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro, assim como para os estudos sobre desigualdades educacionais, sobre os quais este trabalho visa contribuir para a discussão.

A aceitação de tais avaliações está longe de ser consensual (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). As críticas postas na literatura não são desprezíveis e levantam problemas reais. Há limitações e desafios diversos que estão relacionados às dificuldades de avaliar milhares de estudantes. Por outro lado, são instrumentos potentes que, quando não sobrevalorizados, podem fornecer informações importantes para o planejamento de políticas públicas.

Em geral, são incorporadas na avaliação as habilidades consideradas mais importantes em sociedades modernas, consagradas como fundamentais no currículo escolar por estarem relacionadas às exigências de sociedades cada vez mais técnicas, a saber: língua portuguesa e matemática. A essa delimitação são direcionadas críticas contundentes, relacionadas ao fenômeno de afunilamento curricular, que trata da sobrevalorização de determinadas disciplinas por serem consideradas nas avaliações externas. Ainda que de maneira limitada, a estruturação da avaliação por essas duas disciplinas é uma opção adotada para a aplicação de avaliações em larga escala e seus objetivos específicos (diagnóstico, inferência, comparação etc.). Conforme apontado por Coleman:

Esses testes não avaliam inteligência nem atitude, nem mesmo caráter. Além disso, eles não são, nem têm a intenção de ser, neutros em termos culturais. Muito pelo contrário: eles são determinados por nossa cultura. O que eles avaliam são as habilidades que se encontram entre as mais importantes em nossa sociedade, para se conseguir um bom emprego, progredir para um melhor e para uma participação plena em um mundo cada vez mais técnico. (COLEMAN, 1966 *apud* BROOKE; SOARES, 2008).

Cabe destacar que, no caso brasileiro, em algumas edições da década de 1990, foram incorporadas outras matrizes de conhecimento nas avaliações, bem como na última edição de 2019, em que se ensaiou a incorporação de Ciências da Natureza e Ciências Humanas como “áreas de conhecimento”, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda que com limitações, as avaliações de larga escala se consagraram como instrumentos importantes de acompanhamento do sistema educacional, pois possibilitaram o diagnóstico não apenas das habilidades específicas, como também características socioeconômicas e culturais, através de questionários contextuais. A adoção da avaliação de sistema proporcionou um avanço significativo nas pesquisas relacionadas à educação em muitos países. Com informações sobre a Escola e os estudantes, esse instrumento tem sido muito utilizado como base empírica em trabalhos relacionados à Sociologia da Educação, Desigualdades e Estratificação Social (ALVES; SOARES, 2002, 2013, 2020; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009; COSTA, 2008). No debate sobre desigualdade de desempenho educacional, duas discussões têm sido estabelecidas: uma em relação aos efeitos da origem social e outra sobre os efeitos da escola.

O marco inicial das pesquisas sobre desempenho escolar foi estabelecido por James Coleman nos Estados Unidos da América (1966), que conduziu um extenso *survey* que resultou em um relatório com a descrição da distribuição de oportunidades educacionais nos EUA. Outra pesquisa importante foi a conduzida por Bridget Plowden na Inglaterra (1967), que, embora não tenha tido as desigualdades como foco, também levantou constatações sobre o efeito da origem social no desempenho escolar. Ambos os relatórios marcaram a história do debate sobre desigualdade de desempenho indicando que a estrutura escolar não explicava grande parte da variação do desempenho entre os alunos, tendo apontado as diferenças socioeconômicas como o principal fator explicativo (COLEMAN, 1966; PLOWDEN, 1967; BROOKE; SOARES, 2008).

Na França, os pesquisadores Pierre Bourdieu e J-C Passeron (1970) organizaram uma teoria geral sobre o sistema de ensino que ficou conhecida como a teoria da reprodução. Em linhas gerais, os estudos desses e de outros pesquisadores se contrapunham às ideias liberais hegemônicas de que a universalização da escola pública contribuiria para a construção de uma sociedade democrática, tanto pelo poder modernizante, desmistificador e racionalista de seu conteúdo, quanto pela sua capacidade de aplainar e nivelar diferenças sociais recebidas (SILVA, 1992). Era, também, uma crítica às

abordagens funcionalistas, que apontavam para o fortalecimento da relação ED (educação e destino), diminuindo o efeito da origem social em direção à igualdade de oportunidades conforme o desenvolvimento de sociedades modernas. Na contramão dessas ideias, os teóricos da reprodução propunham que a escola, como espaço institucional imerso em uma estrutura social de distinção e conflito entre classes, não atua como meio de nivelamento, mas como um meio de reprodução das hierarquias sociais de classe, ou da origem social.

Os resultados apresentados pelas pesquisas pregaram na literatura o efeito preponderante da origem social. Esses estudos foram fundamentais para o reconhecimento dos limites da escola como instituição que compõe a estrutura social e é influenciada pelas relações de poder. Cabe mencionar, a título de exemplo, o estudo clássico de Bourdieu sobre as categorias do juízo professoral, em que, cruzando as informações sobre as categorias de juízo dos professores com a origem social dos alunos categorizados, verificou que os qualificativos mais favoráveis, bem como as notas médias, subiam na medida em que também subia a hierarquia social da origem (BOURDIEU, 2017). Isto é, mesmo as ações pedagógicas subjetivas, como os qualificativos dado aos alunos pelos professores, são marcadas pela hierarquia social da origem.

Esses estudos são referências no campo educacional, na medida em que a origem social continua tendo efeito significativo no contexto escolar (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015). O que eles não revelaram, entretanto, é se as escolas e os sistemas de ensino podem minimizar o determinismo social e se há diferenças entre o efeito das escolas no desempenho escolar dos estudantes. Para tratar dessa lacuna, surgiram pesquisas em resposta aos resultados que pregaram a preponderância da origem, consolidando a literatura sobre eficácia escolar em que o foco se voltou para a compreensão da diferenciação do efeito das escolas (*school matters, school effects*) e da efetividade escolar (*school effectiveness*) (COSTA, 2008). Tais pesquisas não desconsideram o peso da origem social, mas controlam estatisticamente os fatores sociais para observar o efeito específico de fatores intraescolares, como a estrutura escolar, o perfil docente, o perfil da direção, as práticas escolares etc.

Abordagens multidimensionais que buscam compreender o efeito-escola indicaram que, mesmo no interior da rede pública do sistema de ensino brasileiro, há hierarquizações de efeitos, qualidades e prestígios (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2012), bem como uma “geografia de oportunidades” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009). Tais configurações implicam dinâmicas de

mobilização ou conformismo familiar na procura por escolas consideradas de melhor “qualidade” e “prestígio”, que podem oferecer melhores oportunidades educacionais. Assim, diferenças de interações familiares podem influenciar, positiva ou negativamente, a continuidade e o desempenho do estudante no sistema educacional, bem como diferenças de organização do tempo livre.

Neste trabalho daremos foco a fatores sociais e seus efeitos sobre o desempenho escolar. Portanto, analisamos a relação entre origem social e resultado educacional na Educação Básica. O objetivo principal é observar o efeito desses fatores na última década, período em que o Brasil entrou em uma profunda crise econômica, política e social.

Materiais e métodos

Para compreender a distribuição de habilidades e seus condicionantes, utilizamos os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a principal avaliação da Educação Básica do Brasil, de aplicação bianual desde 1993 e censitária desde 2005. Além de informações sobre as habilidades cognitivas esperadas para nível escolar, as avaliações captam também informações sobre o contexto social, econômico e cultural do aluno, dos professores e da direção escolar, bem como sobre características institucionais da Escola.

O Saeb está estruturado em microdados, i.e. com os indivíduos como a menor unidade de informação coletada e disponibilizada (alunos, professores e diretores). As informações dos alunos e professores são também aglomeradas por códigos que identificam a turma e a escola em que estão inscritos. Além das informações individuais dos alunos, professores e direção, são disponibilizadas também informações agregadas por escolas, tanto sobre a estrutura escolar quanto sobre indicadores médios do conjunto de alunos e professores. Uma vez que temos essa configuração de informações disponíveis, analisamos a influência de fatores sociais em dois níveis: o nível agregado das Escolas, com foco em um constructo de Nível Socioeconômico médio dos alunos; e o nível individual dos alunos, com foco em fatores específicos.

As avaliações são aplicadas no final do ano letivo e são compostas de testes de proficiência e um questionário socioeconômico autoaplicado. Os cadernos do teste são construídos por uma metodologia denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB), que possibilita um leque de 77 itens para aferir a proficiência do conjunto de alunos atendidos pelas escolas. As notas são calculadas com

base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e são padronizadas em uma escala particular do Saeb, com níveis de interpretação que permitem a compreensão probabilística do nível de habilidade dos alunos. Para ter o cálculo das proficiências e médias e o resultado divulgado, as escolas estaduais e federais devem garantir um mínimo de 80% de estudantes participantes, enquanto para os municípios o percentual mínimo é de 50%. O Saeb apresenta os resultados representativos do país, das regiões e dos estados, para os seguintes estratos de interesse: dependência administrativa (pública - federal, estadual e municipal - e privada); localização (urbana e rural); e área (capital e interior).

Utilizamos também os dados do Censo Escolar, um levantamento censitário e anualmente preenchido pelos diretores com informações descritivas da escola, que servem de planejamento para políticas públicas como as avaliações. As informações do Censo Escolar e do Saeb são complementares e possíveis de serem combinadas por chaves de identificação de Escolas e turmas. São bancos que, juntos, agregam informações sobre a proficiência dos alunos, a estrutura das escolas, o corpo docente, o contexto social, econômico e cultural, a trajetória escolar e outras informações sobre o aluno, a família, os professores, a direção e a escola.

Se, por um lado, o Saeb representou avanços significativos no diagnóstico e acompanhamento do sistema, por outro há limitações pela coleta e estrutura dos dados que afetam a precisão e dificultam análises causais. Em primeiro lugar, os dados são coletados por *cross-sections*, i.e., as informações são coletadas em um ponto específico no tempo. Funcionam como fotografias do sistema retiradas a cada dois anos com indivíduos diferentes que se encontram nos anos de abrangência (5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio). Não é possível, portanto, comparar os mesmos indivíduos em momentos diferentes do tempo, como seria caso os dados fossem longitudinais ou em painel. A comparação possível de ser feita é do próprio sistema de educação, uma vez que a aferição das habilidades é padronizada. Em segundo lugar, os questionários são autoaplicados, o que ocasiona - principalmente por parte dos alunos - a ausência sistemática de informações por desconhecimento, falta de atenção ou desinteresse em responder. Ainda que os dados sejam censitários, a ausência de informação não apenas sugere um possível enviesamento como coloca em risco a precisão das análises. Apesar dessas limitações sensíveis, o Saeb é o melhor instrumento que temos disponível para analisar a aquisição de habilidades no sistema educacional público.

Devido à obrigatoriedade e relativa universalização do acesso ao EF (OLIVEIRA, 2007; ALVES DE BRITO, 2017) tomaremos os anos finais desse

nível de ensino (9º ano) para uma análise do desempenho (ou proficiência, nos termos técnicos do Inep) nas avaliações nacionais entre 2013 e 2019. Com esses bancos de dados públicos, nossa variável dependente é a proficiência do aluno em Língua Portuguesa (LP, daqui em diante) e Matemática (MT, daqui em diante). Para compreender a variação da proficiência, utilizamos técnicas descritivas para exploração das variáveis de interesse, diferença entre pontos percentis e entre médias com uma regressão múltipla. Para tanto, dispomos de um conjunto de variáveis independentes sociodemográficas, analisando a variação no nível dos alunos e das Escolas (enquanto agregados).

Resultados e discussão

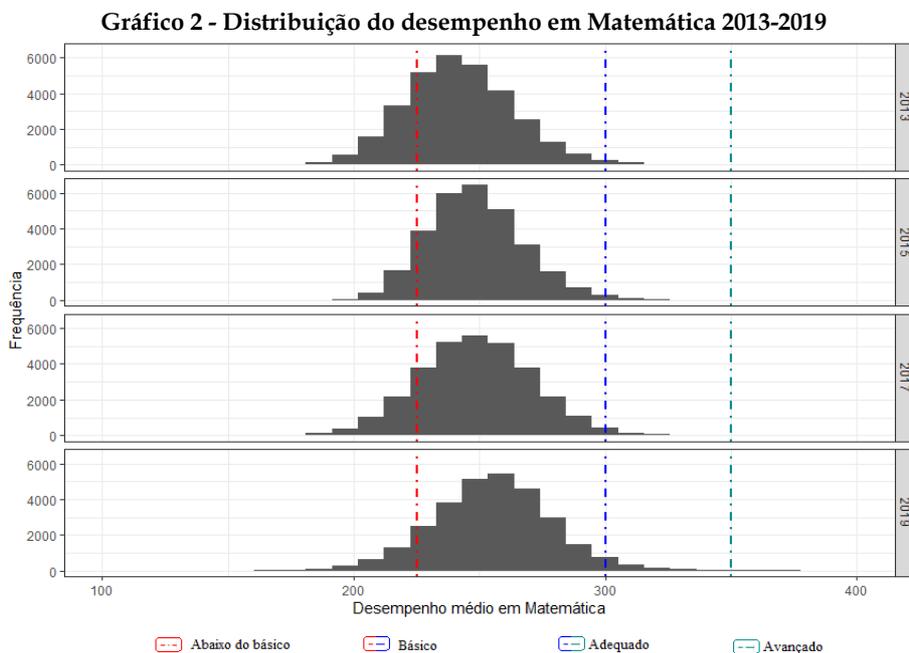
Escolas

Com as informações agregadas por escolas, temos disponíveis indicadores de proficiência e de nível socioeconômico médio por cada instituição. Com uma análise descritiva das Escolas com essas duas informações, podemos observar que as habilidades escolares seguem uma escada de hierarquia social constante ao longo do tempo, marcada pelo Indicador de Nível Socioeconômico (Inse, daqui em diante). Essa é uma realidade conhecida desde a década de 1960, quando Coleman e Bourdieu estabeleceram o debate que chamamos aqui como a “maldição da origem”. Neste sentido, nossa contribuição está em indicar a tendência dessa relação nas edições da avaliação nacional da última década (2013-2019), que marcou um período sensível de crises sociais, políticas e econômicas, bem como o aprofundamento de desigualdades.

A proficiência média por Escola é um indicador importante do desempenho dos alunos atendidos pela instituição. Trata-se de uma variável métrica contínua que varia na escala Saeb de 0-400. Para uma interpretação pedagógica da distribuição da proficiência média por escola, consideramos a escala de desempenho aplicada na avaliação do Estado de São Paulo (SARESP), discutida por Soares (2018), que utiliza níveis para a interpretação pedagógica das habilidades, como abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

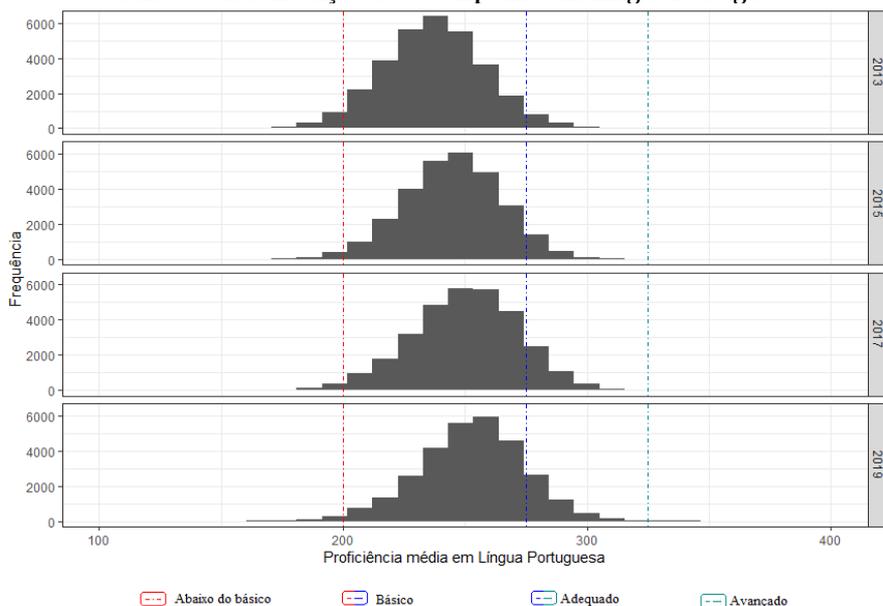
Observamos que a proficiência tem uma distribuição próxima da normal, com parte significativa das escolas concentradas no nível básico em LP e MT. Poucos são os casos de escolas no nível adequado, e ainda menos no avançado. É possível observar também um pequeno deslocamento dos casos para a direita de 2013-2019, o que representa um aumento em proficiência das escolas em

geral. Apenas com a distribuição do desempenho podemos observar uma situação sensível em termos de habilidades escolares. São poucos os casos de escolas com desempenho médio no nível adequado, e nenhuma no nível avançado entre 2013 e 2017 (Gráficos 2 e 3).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 3 - Distribuição do desempenho em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelos autores.

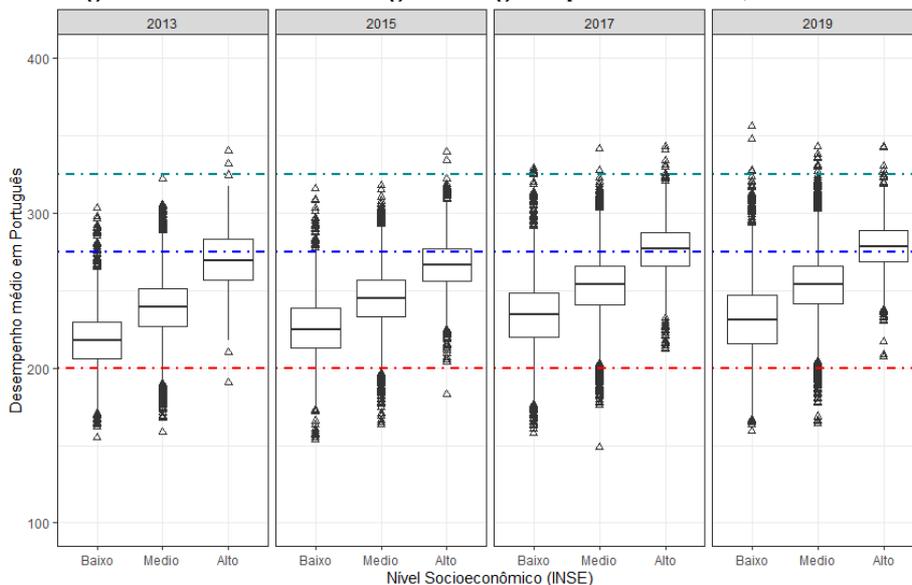
O indicador Inse é um constructo teórico operacionalizado em uma medida derivada dos itens do questionário socioeconômico dos alunos. Conforme metodologia construída por Alves e Soares (2009), foi também desenvolvido com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e está disponibilizado nas bases oficiais do Inep. De acordo com os Alves e Soares (2009), o Inse segue um constructo de medida socioeconômica tradicional no escopo das pesquisas sobre estratificação e possui correlação forte com outros indicadores, como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e a Renda Domiciliar Per Capita (RDPC) nos municípios. Por meio de uma análise de *cluster* por método hierárquico, os estudantes foram agrupados em sete níveis ordinais segundo os itens respondidos. Dos sete grupos, derivamos três categorias sintéticas de Inse: i) baixo, que agrega os grupos um e dois; ii) médio, que agrega os grupos três, quatro e cinco e; iii) alto, que agrega os grupos seis e sete (Tabela 1, Figuras 2 e 3).

Tabela 1 - Frequência de Escolas por Nível Socioeconômico

	Baixo		Médio			Alto		Total
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	
2013	1137	3312	6690	9989	9481	1064	16	31689
	3,59%	10,45%	21,11%	31,52%	29,92%	3,36%	0,05%	100,00%
2015	2828	2428	7583	10122	6131	56	280	29428
	9,61%	8,25%	25,77%	34,40%	20,83%	0,19%	0,95%	100,00%
2017	1728	5493	13470	8919	1715	18	0	31343
	5,51%	17,53%	42,98%	28,46%	5,47%	0,06%	0,00%	100,00%
2019	8	3368	7828	7722	8348	2260	76	29610
	0,03%	11,37%	26,44%	26,08%	28,19%	7,63%	0,26%	100,00%

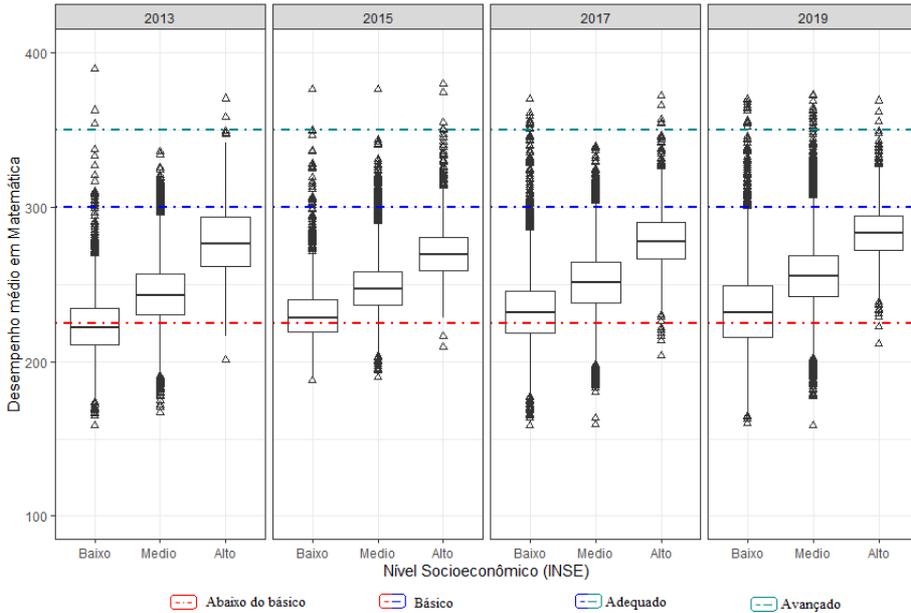
Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 2 - Proficiência em Língua Portuguesa por INSE. Brasil, 2013-2019



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 3 - Proficiência em Matemática por INSE. Brasil, 2013-2019



Fonte: Elaborada pelos autores.

A distribuição das escolas por nível socioeconômico é relativamente semelhante entre 2013 e 2019, com muitas escolas concentradas no nível médio (III, IV e V), e poucas nos níveis baixo e alto. Porém, há uma variação significativa na frequência de escola em cada nível entre os anos de abrangência. É possível que essa variação seja devido à ausência de dados, uma vez que a metodologia de imputação se manteve à mesma, o que pode interferir na precisão das análises e comparações. Ainda assim, é possível observar uma escada de hierarquia constante da distribuição das proficiências condicionadas ao Inse.

Os diagramas representam na caixa central os três intervalos interquartis (IQR's) da distribuição de proficiência, isto é, os pontos 25%, 50% (mediana) e 75% da distribuição ordenada. As linhas estendidas fora da caixa representam 1,5 do IQR, e os triângulos representam as observações fora da linha, que estão muito distantes da concentração. As linhas horizontais tracejadas representam a interpretação pedagógica dos níveis de proficiência da escala Saeb. A distribuição da proficiência condicionada ao Inse apresenta uma escada da hierarquia constante entre as Escolas, o que indica o padrão de desigualdades persistentes entre os grupos. Somado ao padrão de desigualdades, estão os casos extremos de Escolas com baixo e médio Inse e com desempenho médio

abaixo de 200 (LP) e 225 (MT). Essas Escolas estariam contextualizadas no problema discutido pelos teóricos da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2018), uma vez que têm refletida na proficiência a condição socioeconômica dos estudantes. Segundo a escala de proficiência definida pelo Saeb, esses estudantes estão em uma condição crítica de aprendizado nas disciplinas de referência, sem o domínio de habilidades elementares, e por isso requerem atenção especial (INEP, 2019). Também chama a atenção as Escolas com resultados acima de 325 (LP) e 350 (MT) nessas mesmas categorias. Essas configuram casos particulares de Escolas que possivelmente obtêm êxito no controle do *background* socioeconômico dos estudantes, oferecendo condições institucionais de aprendizado independente da origem social, tratados pela literatura sobre Eficácia escolar.

Para comparar as distribuições de proficiência entre os grupos de NSE e mensurar a distância entre eles, calculamos a distância entre mediana da proficiência de LP e MT do grupo com Inse baixo em relação aos grupos de médio e alto NSE, representados na Tabela 2.

Tabela 2 - Distância entre a mediana do grupo com NSE baixo em relação aos grupos Médio e Alto

		2013	2015	2017	2019
LP	Médio	21,63	19,95	19,42	22,49
	Alto	51.715	41.585	42,39	47.295
MT	Médio	21,17	18,43	19,86	23,75
	Alto	54,28	40.995	46,06	51.455

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando que a avaliação retrata parcialmente os níveis de habilidades em LP e MT, essas distâncias representam diferenças significativas em termos de habilidades avaliadas no Saeb, que buscam refletir o currículo básico e são centrais para sociedades modernas. Na escala de proficiência mensurada na avaliação, cada 25 pontos representa um conjunto de habilidades diagnosticadas que correspondem a um ano escolar, de modo que em 2019 temos quase dois conjuntos de habilidades, ou dois anos em escolarização que distanciam os grupos de baixo e alto NSE. Chama a atenção não apenas a evidência sobre a persistência da distância entre os grupos, mas o relativo aumento observado nas últimas três edições. Pesquisas em outras dimensões

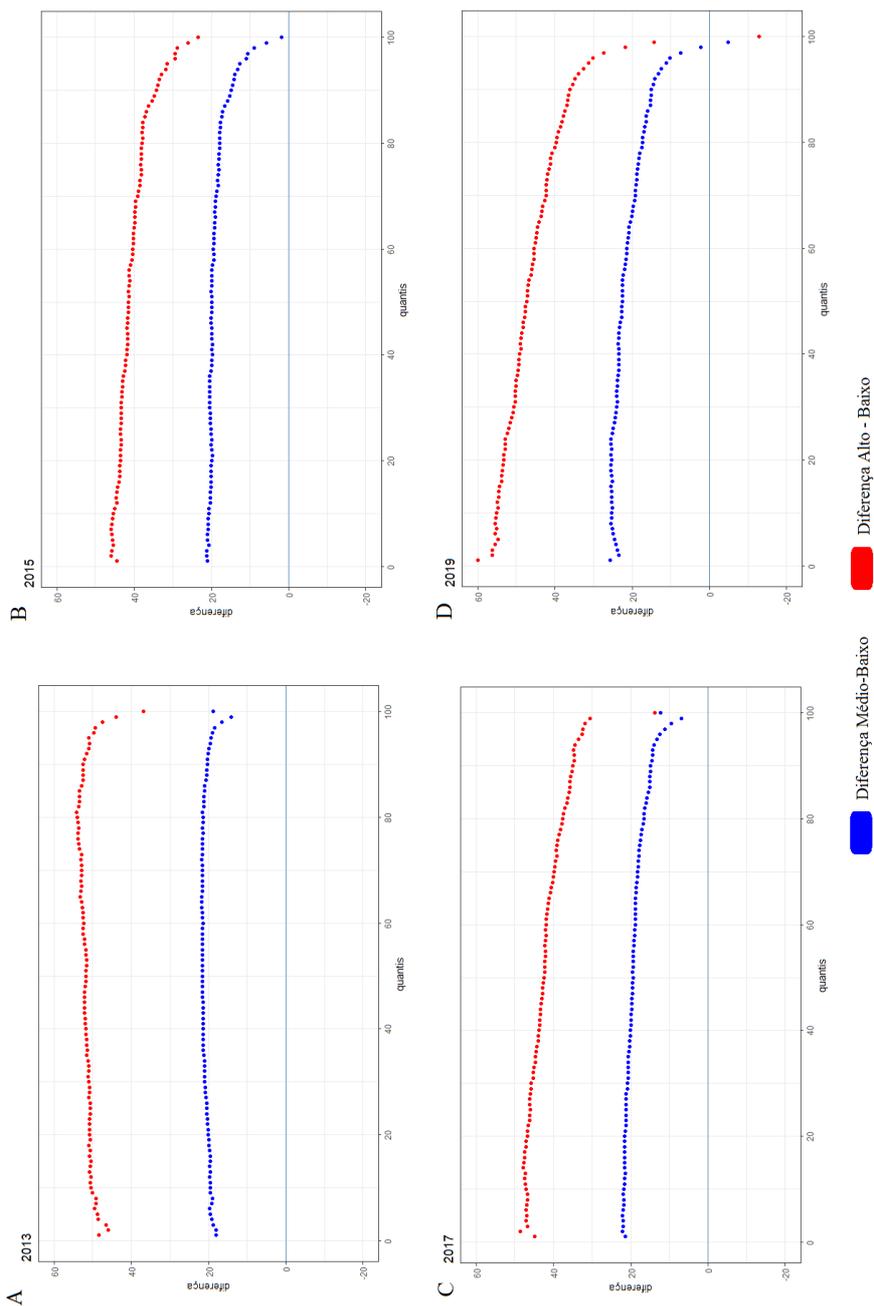
de desigualdade têm indicado evidências sobre o aprofundamento das desigualdades nos últimos anos, o que tem sido sensível para o país (BARBOSA; SOUZA; SOARES, 2020; SCALON *et al.*, 2021). Colocamos aqui uma questão semelhante, mas voltada para a investigação do aprendizado escolar e da distribuição das habilidades escolares.

Para analisar com maior detalhe as distâncias entre os grupos de nível socioeconômico nesse período, fizemos uma análise de diferença quantílica. Calculamos a diferença em cada ponto percentil entre os grupos de NSE alto e médio em relação ao baixo.

A diferença entre os pontos percentis nos permite observar com maior detalhe a persistência da distância entre os grupos. Os percentis mais altos, sobretudo os 10% com maior desempenho, têm reduzido a distância e, em alguns anos, chegam até a revertê-la. Isso indica que há casos de Escolas que controlam o efeito do nível socioeconômico e são bem-sucedidas em termos de desempenho aferido na avaliação nacional. São essas as Escolas que podem configurar os casos de “sucesso” abordados na literatura de Eficácia Escolar, ainda que sejam tipicamente um grupo pequeno. No entanto, entre os percentis mais baixos permanece a distância de proficiência, com relativo aumento em 2019. No período investigado, as crianças podem ter aprendido mais, mas seguindo um padrão de distância entre grupos de nível socioeconômico.

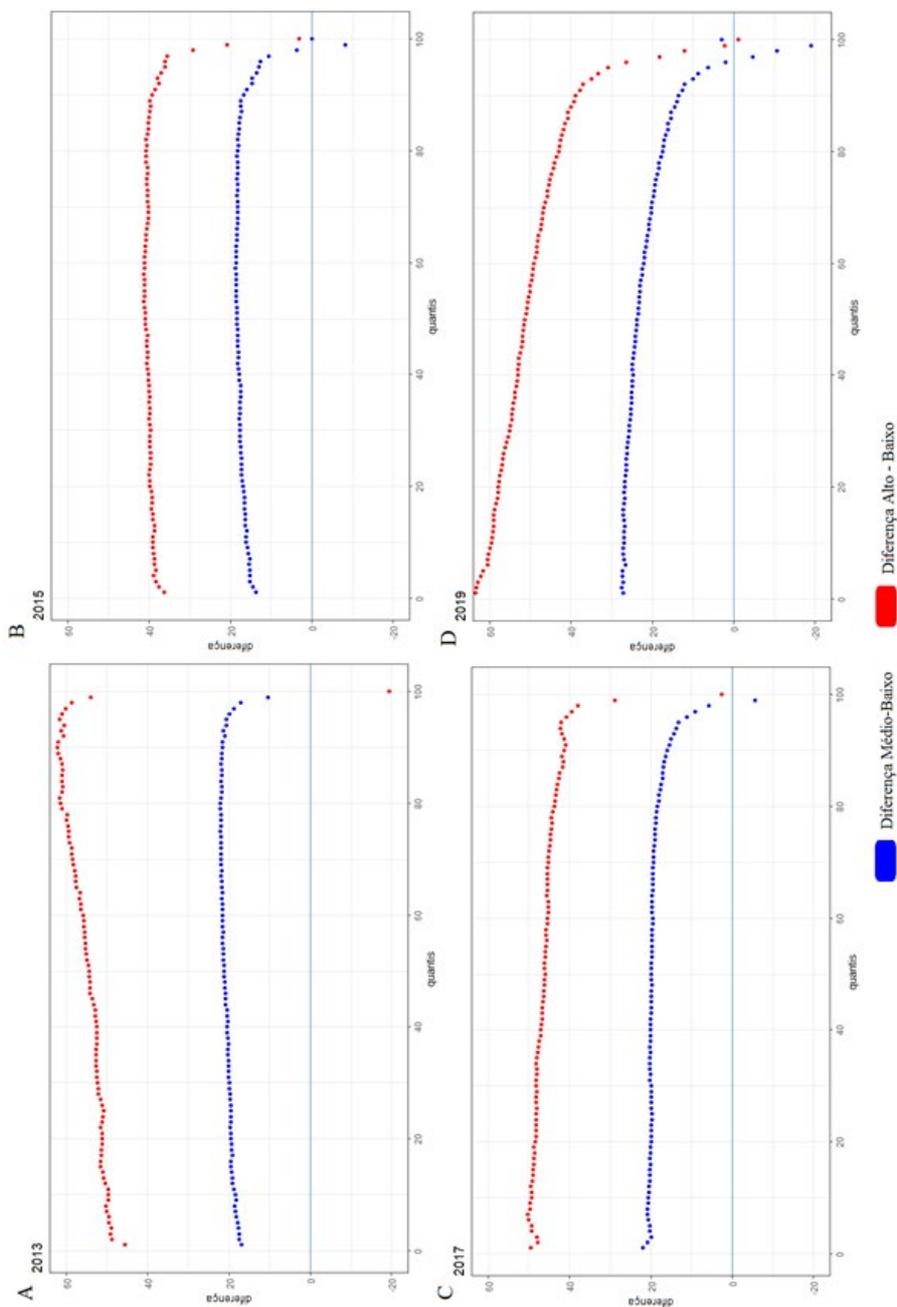
Sabemos, ainda, que entre os estudantes a distância é agravada por outros marcadores sociais de diferenças e desigualdades, como cor/raça, sexo e território (ALVES, 2020; ERNICA; RODRIGUES, 2020). Nesse sentido, avançamos na investigação observando os efeitos de outros fatores sociais no nível do aluno (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Diferença quantílica entre distribuições de proficiência em Língua Portuguesa por grupos de nível socioeconômico



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 5 - Diferença quantílica entre distribuições de proficiência em Matemática por grupos de nível socioeconômico



Fonte: Elaborada pelos autores.

Alunos

Para compreender o efeito de outros fatores sociais, desenvolvemos uma análise no nível individual dos alunos. Assim como para as Escolas, a nossa variável de interesse é a proficiência, que tomamos como a variável dependente a ser explicada. Construímos e padronizamos um conjunto de indicadores sociais que foram utilizados como variáveis explicativas, tais como: i) raça/etnia declarada pelo aluno, uma variável categórica politômica; ii) sexo, uma variável categórica dicotômica; iii) trabalho, variável dicotômica com as categorias “trabalha” e “não trabalha” e; vi) Capital Econômico e Capital Cultural, ambas variáveis categóricas ordinais com três níveis (baixo, médio e alto), construídas cada qual com base em itens específicos do questionário contextual.

Como são todas variáveis categóricas, dicotômicas ou politômicas, utilizamos uma regressão múltipla para analisar a diferença em média entre os grupos condicionados pelas variáveis que incluímos no modelo e aplicamos a regressão para os anos em que as variáveis puderam ser padronizadas (2013, 2015 e 2017). Numa regressão com variáveis politômicas com k categorias, são criadas $k-1$ variáveis dummies. Isso significa que haverá uma categoria omitida, que é a categoria de referência (intercepto). No nosso caso, o intercepto são os meninos brancos com capital cultural e econômico alto, em idade regular e que não trabalham. O valor de referência é a média desse grupo, e o efeito de cada variável explicativa, dada pelos coeficientes da regressão, é a diferença em média entre os grupos, uma vez que o coeficiente de regressão é dado pela média de Y condicionada à X (Tabela 3).

Tabela 3 - Coeficientes da regressão múltipla

	Língua Portuguesa			Matemática		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
<i>Intercepto</i>	267,96	275,28	284,09	262,42	292,62	298,54
<i>CEBaixo</i>	-9,03	-9,77	-11,56	-12,97	-14,96	-17,90
<i>CEMedio</i>	-2,84	-2,68	-3,62	-5,90	-7,09	-8,46
<i>CCBaixo</i>	-16,60	-14,44	-12,51	-16,64	-14,12	-13,16
<i>CCMedio</i>	-10,32	-8,14	-6,37	-9,89	-7,81	-6,36
<i>Pardo</i>	-7,84	-7,86	-7,87	-7,91	-7,97	-8,13
<i>Preto</i>	-13,43	-12,76	-13,75	-14,27	-13,42	-15,26
<i>Amarelo</i>	-4,50	-4,12	-6,86	-4,42	-4,30	-7,18
<i>Indígena</i>	-9,42	-8,28	-10,32	-11,10	-9,40	-11,98
<i>Não declarado</i>	-17,66	-16,24	-16,61	-15,62	-13,71	-14,58
<i>Feminino</i>	11,56	10,21	7,47	-9,15	-12,68	-14,11
<i>Fluxo irregular</i>	-22,41	-22,61	-24,59	-23,14	-21,34	25,57
<i>Trabalha</i>	-9,29	-9,43	-9,21	-4,56	-3,94	-4,27
<i>Local. rural</i>	-7,70	-8,60	-10,35	-5,40	-6,63	-7,97
<i>R2</i>	0.1233	0.117	0.125	0.105	0.110	0.131
<i>N</i>	1.226.421	1.330.893	1.288.476	1.226.421	1.330.893	1.288.476
<i>Missing</i>	1.494.167	1.088.483	1.052.983	1.494.167	1.088.483	1.052.983

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observamos pelo intercepto que, em média, há um aumento da proficiência nos anos analisados. Contudo, há também a estabilidade e o relativo aumento do efeito dos fatores sociais considerados no modelo. Outro indicador importante é R2, uma medida de associação que indica o quanto da variação de Y está sendo explicada pelas variáveis do modelo. Vemos que o potencial explicativo das variáveis, ao longo do tempo, se manteve para LP, mas aumentou para MT. Isso significa que os fatores sociais continuam explicativos de parte significativa da variação na proficiência.

Considerando que 25 pontos na escala Saeb representam aproximadamente um ano de escolarização em termos de habilidades, vemos que o efeito de ter Capital Cultural e Econômico baixo aumenta em mais de um ano de escolarização a distância em relação ao intercepto. Porém, nesse modelo de regressão, estamos olhando para um mundo fictício, isolando casos, mantendo o conjunto de variáveis constantes e observando o efeito em média de variáveis específicas. Na prática, esses fatores interagem juntos e compõem realidades

mais complexas. Se observarmos a interação entre os fatores, o que teoricamente é discutido pela dinâmica de interseccionalidade entre os marcadores sociais de diferença (COLLINS, 2015), vemos distâncias significativas entre grupos. O grupo mais vulnerável, por exemplo, meninos pretos com capital cultural e econômico baixo, em idade irregular, localizados em zona rural e que trabalham, diferem em pouco mais de 3 anos de escolarização em relação ao intercepto, o grupo mais privilegiado (-76 em PT e -77 em MT), o que corresponde a quase um segmento completo da Educação Básica.

Entre as categorias de identidade étnico-racial, ainda que “amarelo” e “indígena” contenham poucos casos, optamos por mantê-los por duas razões: i) considerando que nossos dados são censitários e, portanto, não estamos trabalhando com inferência, tais grupos não representam prejuízo para a equação de regressão; ii) importância de documentar o efeito de tais categorias, considerando que se trata de uma autoidentificação étnico-racial de crianças com idade em torno de 12-16 anos. Em pesquisas sobre distribuição de renda, por exemplo, usualmente “brancos” e “amarelos” são agregados por possuírem padrões semelhantes de posse, assim como as categorias “pretos”, “pardos” e “indígenas” são agregados na categoria “não brancos”. Em nosso modelo, no entanto, de maneira contraintuitiva, o grupo autoidentificado como “amarelo” apresenta efeito negativo em relação aos brancos em habilidades escolares. Resta saber a composição deste grupo que se autoidentifica “amarelo” e os significados dessa autoidentificação. São eles descendentes de orientais, ou simplesmente são crianças que olham para si e não se identificam como “brancos”? Outro fato curioso é o efeito observado para o grupo que não declara a identidade étnico-racial. Em primeiro lugar, quais são as razões para a não declaração? Dúvida, negação, medo de estereótipo ou desconhecimento? Em segundo lugar, por que esse grupo possui o maior efeito negativo entre as categorias? Não é trivial a evidência de que, mesmo quando controlados todos os fatores do modelo, a identidade étnico-racial de um aluno tenha tamanho efeito negativo na aquisição de habilidades escolares.

Conclusões

A garantia do direito à educação envolve três pilares: acesso, fluxo e aprendizado. Desde a redemocratização, o debate educacional acompanhou a discussão sobre redução de desigualdades com dois conceitos-chave: qualidade e equidade (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016). Nesse período,

assistimos à construção do sistema de avaliação e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), encaminhando o debate público sobre a educação nacional, com evidências importantes sobre o desafio e as dificuldades de universalizar o acesso, garantir fluxo contínuo e aprendizado adequado. São desafios de longa data que se aprofundaram nas crises social, política, econômica e sanitária dos últimos anos. Devido ao efeito da educação nas trajetórias sociais, a escolarização é parte fundamental na garantia de *igualdade de condições* e de *oportunidades* (DUBET, 2010), e o déficit em habilidades cognitivas aferidos pela proficiência na avaliação do Saeb bem como as distâncias entre grupos são fatores que impulsionam e sustentam desigualdades no Brasil.

Conforme apontaram Alves *et al.* (2016), a discussão sobre desigualdades educacionais remete à distância entre grupos quanto ao acesso à escola e ao sucesso escolar, e não sobre diferença entre indivíduos. Ao medir o aprendizado, não se espera observar igualdade, mas variações aleatórias. Porém, apontamos nesta dissertação, em conformidade com a literatura específica da área, o efeito sistemático de fatores sociais como o nível socioeconômico, o sexo e a raça/etnia. Com esses indicadores, observamos casos reprodutores e não reprodutores da origem social marcada pelo nível socioeconômico nos resultados educacionais, o que indica a complexidade na análise das escolas quanto aos seus efeitos. Os casos de Eficácia Escolar (não reprodutores) ainda são caracteristicamente exceções, constituindo Escolas com menor representação social e maior heterogeneidade. Em geral, escolas que atendem alunos de menor nível socioeconômico têm resultados abaixo das escolas que atendem alunos com maior Inse.

Observar desigualdades de habilidades nas disciplinas escolares de referência implica a discussão sobre valores centrais de sociedades democráticas modernas – a igualdade de oportunidades e o estado de direito – , e em colocar mais uma vez em questão a meritocracia. Construímos um modelo com fatores que podem impulsionar ou dificultar o aprendizado, entre recursos materiais/objetivos e simbólicos/subjetivos, e observamos que tais fatores têm efeitos sistemáticos e substantivos no aprendizado, diferindo e distanciando indivíduos e grupos. Embora seja uma realidade desejável, a sociedade baseada no mérito trata-se de uma utopia distante e, para alcançá-la, demanda muito investimento e pesquisa e políticas públicas.

Na medida em que persiste essa correlação entre origem social e resultados escolares, o Brasil tende à maior rigidez em seus estratos e maior dependência de transformações estruturais para realização de mobilidade e diminuição das desigualdades sociais. Com isso, avançamos no aprofundamento dos padrões

de associação entre origem social e desempenho, com o objetivo de compreender os efeitos sociais nas trajetórias sociais (*paths*), bem como nos percursos institucionais (*tracks*) com maior precisão.

Referências

- ALMEIDA, L. C.
(2017). As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 361–384, jun.
- ALVES DE BRITO, M. M.
(2017). Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, p. 224–263, mar.
- ALVES, M. T. G. et al.
(2013). Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Dados*, v. 56, n. 3, p. 571–603, set.
- ALVES, M. T. G.
(2020). Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 110, p. 189–214, ago.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.
(2002). Cor do aluno e desempenho escolar: as evidências do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB. *XXVI Encontro Anual da ANPOCS*, p. 34.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.
(2009). Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v. 15, n. 1, p. 1–30, jun. 2009.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P.
(2014). Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 84, p. 671–703, set.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P.
(2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. v. 04, n. 07, p. 34.
- BARBOSA, R. J.; SOUZA, P. H. G. F. de; SOARES, S. S. D.
(2020). Distribuição de Renda nos Anos 2010: Uma Década Perdida para Desigualdade e Pobreza. *Texto para Discussão*, p. 1–52, 11 ago.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de.
(2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. spe, p. 1367–1384, dez.
- BOURDIEU, P.
(2017). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.
(2018). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL.
(1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F.
(2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- BURGOS, M. B.
(2008). Segregação urbana e institucional: a relação entre as escolas públicas e as favelas. n. 2, p. 19.

- CARVALHO, J. T. de et al.
(2020). Segmentação socioespacial, oportunidades escolares e patrimonialismo: sobre a construção de hierarquias internas aos sistemas públicos de ensino. *Pesquisa e Debate em Educação*, p. 111–130.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. (ed.).
(2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília, DF, Brasil: UNESCO, Representação no Brasil: INEP: Observatório de Violências nas Escolas.
- COLEMAN, J.
(1966). *Report on Equality of Educational Opportunity*. [s.l.] U.S. Government printing office for Department of Health, Education and Welfare.
- COLLINS, P. H.
(2015). Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. Em: MORENO, R. (Ed.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. [s.l.] Sempreviva Organização Feminista.
- COSTA, M. da.
(2008). Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 455–469, dez.
- COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C.
(2012). Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 195–213, ago.
- DUBET, F.
(2010). *Les places et les chances repenser la justice sociale*. Paris: La République des idées : Seuil.
- DUNCAN, O. D.
(1996). Path Analysis: Sociological Examples. *The American Journal of Sociology*, p. 16.
- ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J. H.; PORTOCARERO, L.
(1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, v. 30, n. 4, p. 415, dez.
- ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.
(2020). Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e228514.
- LAREAU, A.
(2007). A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n. 46, p. 13–82, dez.
- NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. D. F.; VIANA, M. J. B.
(2015). Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 749–772, set.
- NOGUEIRA, M. A.
(2011). A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Revista inter-legere*, p. 11.
- OLIN-WRIGHT, E.
(1979). *Class Structure and Income Determination*. New York: Academic Press.
- OLIVEIRA, R. P. de.
(2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 661–690, out.
- PLOWDEN, B.
(1967). *Children and their primary school*. London: Central Advisory Council for Education.
- RIBEIRO, E.
(2014). Vinhança, violência urbana e educação no Rio de Janeiro: efeitos territoriais e resultados escolares. n. 75, p. 47.
- RIBEIRO, L. C. D. Q.; KOSLINSKI, M. C.
(2009). Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *EURE (Santiago)*, v. 35, n. 106, dez.

- SCALON, C. et al.
(2021). Back to the Past: Gains and Losses in Brazilian Society. *The Journal of Chinese Sociology*, v. 8, n. 1, p. 3, dez.
- SILVA, N. do V.; HASENBALG, C.
(2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, v. 43, n. 3, p. 423–445.
- SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. (ed.).
(2003). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. 1. ed. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM: : Topbooks : FAPERJ.
- SILVA, T. T.
(1992). *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes médicas.
- SOARES, J. F.
(2007). *Estatísticas educacionais, avaliação da Educação Básica e posicionamento do Brasil no cenário internacional*. Rio de Janeiro: FGV.
- TAVARES JÚNIOR, F.
(2020). Pesquisa social em educação e o sucesso educacional no Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 110, p. 133–154, ago.
- TAVARES JÚNIOR, F.; MONT’ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F.
(2015). Rendimento escolar e seus determinantes. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 3.
- WEBER, M.
(2010). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Tradução Artur Morão. Covilhã: Lusofia.

Recebido em
outubro de 2021

Aprovado em
novembro de 2022